

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Karl Even Korbøl

Masteroppgave

**Kroppsøving, det blir bare bedre:
Fagets evne til å stimulere til en fysisk aktiv livsstil**

Physical Education, it's just getting better:
The subject's ability to stimulate to a physically active lifestyle

Master i Kroppsøving og Idrett

2021/2022

Sammendrag (norsk)

Gjennom hele skolegangen til årets avgangselever, har den gjeldende læreplanen i kroppsøving inneholdt formuleringer om at faget skal inspirere elevene til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2009, 2012, 2015, 2020). Tidligere forskning antyder at elevenes opplevde tilfredsstillelse av Selvbestemmelsesteoriens grunnleggende psykologiske behov; kompetanse, tilhørighet og autonomi (Ryan & Deci, 2017, s. 10-11), predikerer elevenes intensjoner å være fysisk aktive i fremtiden (Bagøien et al., 2010, s. 424; Erdvik et al., 2014, s. 237). Med bakgrunn i denne antagelsen har det blitt gjort en kvantitativ tverrsnittsundersøkelse (Johannessen et al., 2016, s. 70) med en retrospektiv tilnærming (Ringdal, 2018, s. 164-165), for å undersøke i hvor stor grad årets avgangselever har fått disse behovene tilfredsstilt gjennom skolegangen, og i hvor stor grad elevene har opplevd at faget har stimulert til en fysisk aktiv livsstil. Studiens utvalg (n=144) har blant annet besvart flere spørsmål og påstander om deres opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving på alle skolenivå, og deres intensjoner om å være fysisk aktive etter endt skolegang.

Studiens funn nyanserer tidligere forskning som viser at de yngste elevene har mest positivt forhold til faget (Moen et al., 2018, s. 33; Säfvenbom et al., 2015, s. 640), og antyder at elevenes behovstilfredsstillelse har økt gjennom skolegangen. Dette anses som positivt, da ambisjonen om å stimulere til en fysisk aktiv livsstil antyder at elevene bør ha best mulig forhold til faget og fysisk aktivitet mot slutten av skolegangen. Funnene antyder at flestparten av elevene har opplevd god behovstilfredsstillelse i kroppsøving gjennom skolegangen, og rapporterer at de intenderer å være fysisk aktive i fremtiden. Men det er også et fåtall av elevene som rapporterer liten behovstilfredsstillelse gjennom skolegangen og intensjon om å være fysisk aktive etter endt skolegang. Funnene viser også signifikante forskjeller mellom ulike elevgrupper, som samsvarer med tidligere studier som viser at faget sliter med å treffe samtlige elevers forutsetninger (Erdvik et al., 2014, s. 237; Erdvik et al., 2019, s. 14; Erdvik et al., 2020, s. 775; Moen et al., 2018, s. 68-70; Säfvenbom et al., 2015, s. 640-641; Walseth et al., 2017, s. 454-455). Studien konkluderer med at faget fortsatt mislykkes med å nå ambisjonen om å stimulere samtlige elever til en fysisk aktiv livsstil.

Nøkkelord: kroppsøving, fysisk aktiv livsstil, grunnleggende psykologiske behov, motivasjon, selvbestemmelse.

Abstract (english)

Throughout the schooling of this year's graduating pupils, the current curriculum in physical education has contained formulations that the subject should inspire pupils to a physically active lifestyle (Utdanningsdirektoratet, 2009, 2012, 2015, 2020). Previous research suggests that pupils perceived satisfaction of the basic psychological needs of the Self-Determination Theory; competence, relatedness and autonomy (Ryan & Deci, 2017, p. 10-11) predicts pupils' intentions to be physically active in the future (Bagøien et al., 2010, p. 424; Erdvik et al., 2014, p. 237). Based on this assumption, a quantitative cross-sectional study (Johannessen et al., 2016, p. 70) has been conducted with a retrospective approach (Ringdal, 2018, p. 164-165), to investigate the extent to which this year's graduating pupils have had these needs met through schooling, and to what extent pupils have experienced that the subject has stimulated to a physically active lifestyle. The study selection (n = 144) has, among other, answered questions and statements regarding their perceived need satisfaction in PE at all school levels, and their intentions to be physically active after graduation.

The study's findings nuance previous research that shows that the youngest pupils have the most positive relationship with the subject (Moen et al., 2018, p. 33; Säfvenbom et al., 2015, p. 640), and suggest that pupils' need satisfaction has increased through schooling. This is considered positive, as the ambition to stimulate to a physically active lifestyle suggests that pupils should have the best possible relationship with the subject and physical activity towards the end of schooling. The study shows that most of the pupils have experienced good need satisfaction in physical education through school, and report that they intend to be physically active in the future. But there are also a small number of pupils who report little need satisfaction through schooling, and intention to be physically active after graduation. The findings also show significant differences between different groups of pupils, which correspond with previous studies which show that the subject struggles to meet the prerequisites of all pupils (Erdvik et al., 2014, p. 237; Erdvik et al., 2019, p. 14; Erdvik et al., 2020, pp. 775; Moen et al., 2018, pp. 68-70; Säfvenbom et al., 2015, pp. 640-641; Walseth et al., 2017, pp. 454- 455). The study concludes that the subject still fails to achieve the ambition of stimulating all pupils to a physically active lifestyle.

Keywords: physical education, physically active lifestyle, basic psychological needs, motivation, self-determination.

Forord

I 2015 tok jeg mine første steg som student her i Elverum. I dag, sju år, fire studier, 29 emner og 330 studiepoeng ved Høgskolen i Hedmark/Innlandet og litt arbeidserfaring senere, er jeg klar for nye utfordringer. Jeg tar med meg sju år med mye læring, nye bekjenskaper, opplevelser og erfaringer videre, og gleder meg til å forsøke å inspirere mine kommende elever til å være fysisk aktive på fritiden.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært krevende, men det har også vært givende og læringsrikt. Men jeg er ganske sikker på at arbeidet med oppgaven ikke hadde vært like fornøytelig uten all hjelp fra veileder Lars Bjørke. Tusen takk for alle tilbakemeldinger, og at du alltid har vært tilgjengelig og imøtekommende. Det har vært helt uvurderlig.

Jeg vil også rette en takk til Sigbjørn Litleskare, som var behjelpelig under arbeidet med de kvantitative analyse. I tillegg vil jeg takke alle medstudenter for alle faglige og mindre faglige samtaler, det har vært viktig for å opprettholde motivasjonen for arbeidet. Jeg må også takke hele familien min, for all støtte gjennom alle studieår.

Til slutt vil jeg takke kontaktpersonene ved de ulike skolene, rektorer og ledere som har godkjent gjennomføring av spørreundersøkelsen ved skolene, og ikke minst samtlige elever som besvarte spørreskjemaet. Uten dere hadde ikke denne studien latt seg gjøre.

Jeg håper at denne masteroppgaven kan være med på å kaste lys over fagets forbedringspotensial angående ambisjonen om å stimulere elevene til en fysisk aktiv livsstil, og hvordan lærere, ledere og andre ansvarspersoner kan arbeide for at faget i større grad kan nå denne ambisjonen.

Karl Even Korbøl

Elverum, 18. mai 2022.

Innhold

Sammendrag (norsk)	2
Abstract (english)	3
Forord	4
Innhold	5
Tabell- og figuroversikt.....	7
1. Innledning – fysisk aktiv livsstil gjennom kroppsøving	9
1.1. Problemstilling og forskningsspørsmål	10
2. Eksisterende forskning.....	11
2.1. Fagets evne til å motivere til fysisk aktivitet på fritiden	11
2.2. Allerede fysisk aktive og idrettsaktive elevers fordeler i kroppsøving	13
2.3. Kroppsøving på guttenes premisser.....	15
2.4. De eldste elevene liker kroppsøving dårligst, eller?.....	17
2.5. Masteroppgavens hensikt	18
3. Teori – Selvbestemmelsesteorien	20
3.1. Grunnleggende psykologiske behov (Basic Psychological Needs Theory)	21
3.2. Organisk integrasjon (Organismic Integration Theory)	24
3.3. Internalisering gjennom behovstilfredsstillelse	26
4. Metode – Retrospektiv tverrsnittundersøkelse	29
4.1. Populasjon og utvalg	30
4.1.1. Rekruttering av respondenter	30
4.1.2. Inklusjons- og eksklusjonskriterier.....	31
4.1.3. Endelig utvalg.....	32
4.2. Datainnsamling – spørreundersøkelse	32
4.2.2. Måleinstrument.....	33
4.3. Analyse	35
4.3.1. Innledende analyse	36

4.3.2.	Sammensatte mål og reliabilitetstesting	36
4.3.3.	Deskriptiv statistikk.....	38
4.3.4.	Statistiske signifikanstester	38
4.4.	Etiske og metodiske refleksjoner.....	40
5.	Resultater	42
5.1.	Demografisk fremstilling av utvalget.....	42
5.1.1.	Aktivitetsnivå på fritiden.....	43
5.1.2.	Oppfatning av kroppsøvingstimene.....	44
5.2.	Behovstilfredsstillelse i kroppsøving gjennom skolegangen.....	46
5.2.1.	Sammenhenger	49
5.2.2.	Forskjeller mellom elevgrupper	53
5.3.	Intensjon om fysisk aktivitet i fremtiden.....	58
5.3.1.	Sammenhenger	60
5.3.2.	Forskjeller mellom elevgrupper	62
5.4.	Elevenes opplevelser i kroppsøving	64
6.	Diskusjon	65
6.1.	Elevenes intensjon om en fysisk aktiv livsstil.....	65
6.2.	Økende behovstilfredsstillelse gjennom skolegangen.....	68
6.3.	Fortsatt et fag på guttenes og de idrettsinteressertes premisser.....	70
7.	Konklusjon og veien videre	76
7.1.	Forslag til videre forskning.....	77
7.2.	Oppsummerende tanker	78
	Referanseliste:	79
	Vedlegg 1 – Chat med NSD.....	84
	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til skolene.....	86
	Vedlegg 3 – Invitasjon til spørreundersøkelse	87
	Vedlegg 4 – Manual til gjennomføring av spørreundersøkelse	88
	Vedlegg 5 – Spørreskjema	89

Tabell- og figuroversikt

Tabell 3-1: Selvbestemmelseskontinuumet.....	25
Tabell 4-1: Cronbachs alfa (α) for BPNES og IPAG.....	37
Tabell 5-1: Demografisk oversikt over studiens utvalg.	42
Tabell 5-2: Deskriptiv statistikk for elevenes aktivitetsnivå.....	43
Tabell 5-3: Deskriptiv statistikk for hvor godt elevene har likt kroppsøving.....	44
Tabell 5-4: Deskriptiv statistikk for hvor gøy elevene synes kroppsøvingstimene har vært. ..	45
Tabell 5-5: Deskriptiv statistikk for hvor godt elevene synes kroppsøvingstimene har inspirert til fysisk aktivitet.....	46
Tabell 5-6: Deskriptiv statistikk for elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving gjennom skolegangen.....	47
Tabell 5-7: Sammenligning av elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving gjennom skolegangen.....	48
Tabell 5-8: Sammenligning av elevenes tilfredsstillelse av kompetanse og autonomi i kroppsøving gjennom skolegangen.....	48
Tabell 5-9: Korrelasjon mellom elevenes aktivitetsnivå og behovstilfredsstillelse i kroppsøving gjennom skolegangen.....	50
Tabell 5-10: Korrelasjon mellom elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving og oppfatning av faget på samme skolenivå.....	52
Tabell 5-11: Sentraltendens på elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving på alle skolenivå, basert på kjønn.....	53
Tabell 5-12: Sammenligning av elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving, basert på kjønn.....	54
Tabell 5-13: Sammenligning av behovstilfredsstillelse i kroppsøving mellom gutter og jenter.....	55
Tabell 5-14: Sammenligning av behovstilfredsstillelse i kroppsøving mellom gutter og annet.....	56
Tabell 5-15: Sammenligning av behovstilfredsstillelse i kroppsøving mellom jenter og annet.....	56
Tabell 5-16: Sentraltendens for elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving i grunnskolen, basert på studieretning.....	57

Tabell 5-17: Sammenligning av behovstilfredsstillelse i kroppsøving i grunnskolen mellom idrettsfag og resten.	58
Tabell 5-18: Deskriptiv statistikk for elevenes intensjon om å være fysisk aktiv etter endt skolegang.....	60
Tabell 5-19: Korrelasjon mellom elevenes intensjon om fremtidig fysisk aktivitet og oppfatning av kroppsøving gjennom skolegangen.....	61
Tabell 5-20: Korrelasjon mellom elevenes intensjon om fremtidig fysisk aktivitet og behovstilfredsstillelse i kroppsøving gjennom skolegangen.....	62
Tabell 5-21: Sentraltendens for elevenes intensjoner om fremtidig fysisk aktivitet, basert på kjønn og studieretning.....	63
Tabell 5-22: Sammenligning av elevenes intensjoner om fremtidig fysisk aktivitet, basert på kjønn.....	63
Tabell 5-23: Sammenligning av elevenes intensjoner om fremtidig fysisk aktivitet, basert på studieretning.....	63
Figur 5-1: Frekvensfordeling for elevenes svar på påstandene i IPAG.	59

1. Innledning – fysisk aktiv livsstil gjennom kroppsøving

Læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2) sier i dag at en av fagets viktigste ambisjoner er å stimulere elevene til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil, uavhengig av elevenes bakgrunn, utgangspunkt og interesser. Skoleåret 2021/2022 er 2003-årgangen vg3-elever, og siden disse avgangselevne begynte på barneskolen i 2009 har læreplanen i kroppsøving inneholdt lignende formuleringer angående at elevene skal bli inspirert til å utvikle en fysisk aktiv livsstil gjennom gode opplevelser i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 2). Begrepet «livslang bevegelsesglede» ble innført i læreplanen når disse elevene begynte i 4. klasse i 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 2). Dermed har det å legge til rette for en fysisk aktiv livsstil stått sentralt i læreplanen i kroppsøving gjennom hele skolegangen til disse elevene (Utdanningsdirektoratet, 2009, 2012, 2015, 2020). Avgangselevne skal gjennom kroppsøvingfaget ha utviklet egen kompetanse om trening, livsstil og helse (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), og lært å reflektere over hvordan fysisk aktivitet kan styrke fysisk og psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10). Undervisningen i faget skal ha motivert elevene til en helsefremmende livsstil, basert på elevenes egne forutsetninger, interesser og intensjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). I tillegg slår Opplæringslova (1998, §§ 1-3 og 2-3) fast at kroppsøving er et obligatorisk fag for alle grunnskoleelever, der undervisningen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Det vil si at elevene skal ha lært verdien av fysisk aktivitet og blitt stimulert til en fysisk aktiv livsstil, samtidig som undervisningen skal ha vært tilpasset deres forutsetninger og interesser.

Til tross for kroppsøvingfagets formål med å inspirere til en fysisk aktiv livsstil, er det undersøkelser som tyder på at faget ikke når denne ambisjonen. Målinger gjort av Helsedirektoratet (2016) viser en relativt stor nedgang i aktivitetsnivået mellom norske 6-, 9- og 15-åringer. De aller fleste norske 6-åringer er fysisk aktive minst 60 minutter daglig, samtidig som under halvparten av 15-åringene tilfredsstillers denne anbefalingen (Helsedirektoratet, 2019). Det vil si at barn og unge i Norge blir mindre og mindre fysisk aktive etter hvert som de vokser opp og blir eldre. Med andre ord har kroppsøvingfaget et stort forbedringspotensial dersom formålet skal være å inspirere samtlige elever til å være fysisk aktive på fritiden. Samtidig er det kun en tredjedel av den voksne befolkningen (Helsedirektoratet, 2016) som tilfredsstillers anbefalingen om minimum 150 minutter ukentlig fysisk aktivitet (Helsedirektoratet, 2019). Det er viktig å påpeke at det er mulig at en større andel av befolkningen er fysisk aktive, men ikke nok til å tilfredsstillers denne anbefalingen. Det

må også understrekes at å motivere til fysisk aktivitet på fritiden ikke har stått sentralt i læreplanen i kroppsøving gjennom skolegangen til hele den voksne befolkningen.

En annen måte å vurdere om faget når denne ambisjonen, er å se på hvordan elevene opplever faget. I en relativt fersk kartleggingsstudie svarer hele 88% av de spurte elevene at de liker kroppsøving *godt* eller *veldig godt* (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018, s. 33). Samtidig svarer bare 39% av elevene at de er *helt enige* i påstanden *gymtimen gjør at jeg får lyst til å være mer aktiv på fritida*, mens over 13% av elevene er *litt* eller *helt uenig* i påstanden (Moen et al., 2018, s. 68). Dette tyder på at det er usikkert om faget stimulerer til en fysisk aktiv livsstil blant mesteparten av elevene, og viser at kroppsøvingsfagets undervisningspraksis har et stort forbedringspotensial dersom denne ambisjonen skal nås.

1.1. Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i kroppsøvingsfagets ambisjon, og tidligere studier på motivasjon i kroppsøving og fagets evne til å inspirere til fysisk aktivitet, ønsket jeg å undersøke i hvor stor grad dagens avgangselever på videregående skole i Norge, gjennom sine møter med kroppsøvingsfaget, har blitt stimulert til å utvikle en fysisk aktiv livsstil, gjennom hele skolegangen. Basert på kunnskapen som foreligger kan det tenkes at det finnes noen forskjeller i hvor godt kroppsøvingsfaget stimulerer til fysisk aktivitet på fritiden på barne-, ungdoms-, og den videregående skolen, og mellom ulike elevgrupper. Helt konkret ble følgende problemstilling og forskningsspørsmål utviklet og undersøkt:

Problemstilling:

I hvor stor grad rapporterer avgangselever at kroppsøving har stimulert til en fysisk aktiv livsstil?

Forskningsspørsmål 1:

I hvor stor grad rapporterer avgangselever å ha fått sine grunnleggende psykologiske behov tilfredsstilt i kroppsøving på barne-, ungdoms- og den videregående skolen?

Forskningsspørsmål 2:

I hvor stor grad rapporterer avgangselever at de intenderer å ha en fysisk aktiv livsstil etter endt skolegang?

2. Eksisterende forskning

I dette kapitlet blir det gjort rede for tidligere studier på elevenes opplevelse av og motivasjon i kroppsøvningsfaget i Norge. Det blir gjort rede for eksisterende forskning angående elevenes selvbestemte motivasjon og behovstilfredsstillelse i kroppsøvingstimene, og fagets innhold og undervisningsmetoder. I tillegg til hvordan dette spiller inn på elevenes aktivitetsnivå på fritiden og intensjoner om å være fysisk aktiv i fremtiden, og forskjeller mellom ulike elevgrupper.

De siste årene er det blitt gjort relativt mye av denne type forskning i Norge. Mye av denne forskningen bruker også Selvbestemmelsesteorien som teoretisk rammeverk, som det også har blitt tatt utgangspunkt i denne masteroppgaven. Derfor har utenlandsk forskning blitt utelatt i dette kapitlet, for å rette søkelyset mot den norske kroppsøvningskonteksten.

2.1. Fagets evne til å motivere til fysisk aktivitet på fritiden

Tidligere forskning viser at elevenes tilfredsstillelse av det Selvbestemmelsesteorien anser som grunnleggende psykologiske behov; autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2017, s. 10-11), predikerer i hvor stor grad elevene blir inspirert til fysisk aktivitet på fritiden (Bagøien, Halvari & Nesheim, 2010, s. 424; Erdvik, Øverby & Haugen, 2014, s. 237). Elever som får disse behovene tilfredsstilt i kroppsøvingstimene, vil i større grad utvikle en autonom/selvbestemt motivasjon for både deltakelse i kroppsøvingstimene og fysisk aktivitet på fritiden, i tillegg til å ha en større intensjon om å være fysisk aktive i fremtiden.

Kroppsøvningsundervisningens innhold og undervisningsmetoder er en annen viktig faktor for hvor godt faget inspirerer til fysisk aktivitet på fritiden. Studien til Moen et al. (2018, s. 40-41) viser at kroppsøvingstimene preges av idrettsaktiviteter og fysisk trening, og undervisningsmetoder der læreren viser og forklarer (Moen et al., 2018, s. 52). Moderne aktiviteter (f.eks. skating og yoga), dans, og undervisningsmetoder der læreren stiller spørsmål for å veilede, eller elevene får gjøre som de selv ønsker, får liten plass i timene. Samtidig er det mange elever som ønsker mindre av idrettsaktiviteter og direkte instruksjon fra læreren, og mer av moderne aktiviteter, dans og metoder der læreren veileder ved bruk av spørsmål, eller elevene får gjøre det de selv vil. At mange elever ikke er tilfreds med kroppsøvingstimenes innhold og undervisningsmetoder kan være en betydelig faktor for at elevene ikke blir inspirert til fysisk aktivitet på fritiden.

Forskningen viser også at autonomi-støttende læreratferd er viktig faktor for at elevene skal få de grunnleggende psykologiske behovene tilfredsstilt (Bagøien et al., 2010, s. 424; Ulstad, Halvari, Sørebo & Deci, 2016, s. 35-36; Ulstad, Halvari & Deci, 2019, s. 1097). Det vil si at når læreren støtter elevenes behov for autonomi, ved å f.eks. inkludere elevene i planlegging av innhold og aktiviteter, forklare verdien av aktivitetene som gjennomføres og anerkjenne elevenes følelser og perspektiver, vil det være større sannsynlighet for at elevene utvikler og opprettholder en autonom motivasjon for både deltakelse i kroppsøvingstimene og fysisk aktivitet på fritiden. Bagøien et al. (2010, s. 426) argumenterer for å i større grad ta i bruk autonomi-støttende læringsstiler i kroppsøvingstimene, for å støtte elevenes behovstilfredsstillelse og selvbestemte/autonome motivasjon for både kroppsøving og fysisk aktivitet på fritiden. Videre viser studien til Erdvik et al. (2014, s. 237) en positiv sammenheng mellom elevenes autonome motivasjon i kroppsøving og intensjoner om fysisk aktivitet i fremtiden. Dermed vil autonomi-støttende lærere styrke elevenes opplevde behovstilfredsstillelse og autonome motivasjon i kroppsøvingstimene, som igjen vil føre til at de utvikler en større intensjon om en fysisk aktiv livsstil, nå og i fremtiden (Erdvik et al., 2014, s. 237).

Studien til Ulstad, Halvari & Deci (2019, s. 1097) viser at kroppsøvingslærere evner å fange opp når elevene er autonomt motiverte, men ikke når de er kontrollert motiverte overfor aktivitetene i kroppsøvingstimene. Det vil si at lærerne klarer å oppfatte når elevene deltar i kroppsøvingstimene fordi de f.eks. syntes aktivitetene er morsomme, interessante eller når de verdsetter dem. Men ikke når elevene deltar for å f.eks. demonstrere ferdigheter eller unngå skyldfølelse, og ikke føler at de deltar av egen vilje. Artikkelforfatterne argumenterer for at dersom kroppsøvingslærerne leter etter signalene på autonom motivasjon hos elevene, vil de i større grad være i stand til å legge til rette for læring og videre styrke elevenes autonome motivasjon og aktive deltakelse i kroppsøvingstimene (Ulstad et al., 2019, s. 1098). Samtidig må lærere være klare over at det kan forekomme skjevheter mellom lærerens oppfatning av og elevenes reelle motivasjon, da lærerne ikke er like gode på å oppfatte når elevene er kontrollert motiverte i kroppsøvingstimene (Ulstad et al., 2019, s. 1098). På bakgrunn av dette argumenterer artikkelforfatterne for viktigheten av at kroppsøvingslærere er autonomi-støttende og legger vekt på å fremme elevenes autonome motivasjon i kroppsøving.

Forskningen viser også en positiv sammenheng mellom elevenes tilfredsstillelse av behovet for kompetanse og intensjoner om fysisk aktivitet på fritiden, både nå og i fremtiden (Bagøien et al., 2010, s. 424; Erdvik et al., 2014, s. 237). Derfor argumenteres det for å oftere gi elevene mulighet til å velge mellom og prøve seg på aktiviteter som er passe utfordrende,

som samsvarer med deres interesser og ambisjoner, i tillegg til å la elevene sette seg egne læringsmål og evaluere seg selv etter egne forutsetninger (Bagøien et al., 2010, s. 426), for å skape flere mestringsopplevelser hos elevene (Erdvik et al., 2014, s. 237). Dette samsvarer også med læreplanens bestemmelser om at kroppsøvingsundervisningen skal tilpasses elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

2.2. Allerede fysisk aktive og idrettsaktive elevers fordeler i kroppsøving

Studien til Erdvik et al. (2014, s. 237) viser en positiv sammenheng mellom elevers aktivitetsnivå på fritiden og intensjoner om fysisk aktivitet i fremtiden. Samtidig viser andre studier at elever som ikke er fysisk aktive på fritiden opplever kroppsøvfaget mindre positivt og mindre behovstilfredsstillelse i timene enn sine fysisk aktive medelever (Erdvik, Haugen, Ivarsson & Säfvenbom, 2020, s. 775; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015, s. 640). Dette antyder at elever som ikke er fysisk aktive på fritiden, som dermed skulle ha potensial til å tjene på positive opplevelser angående fysisk aktivitet i kroppsøvingstimene, har mindre sannsynlighet for å bli stimulert til en fysisk aktiv livsstil gjennom kroppsøvingsundervisningen, sammenlignet med sine fysisk aktive medelever. Studien til Säfvenbom et al. (2015, s. 640) viser at elever som bedriver egenorganisert fysisk aktivitet har et mer positivt forhold til faget enn de som ikke er fysisk aktive på fritiden (Säfvenbom et al., 2015, s. 640). Samtidig som foreldrenes støtte for fysisk aktivitet, elevenes generelle iver for fysisk aktivitet og deres totale aktivitetsnivå på fritiden er med på å predikere elevenes autonome motivasjon i kroppsøving (Säfvenbom et al., 2015, s. 640).

Studien til Lagestad (2017, s. 129-131) nyanserer dette bildet noe, da denne studien ikke viser noen sammenheng mellom hvor godt elevene liker kroppsøving og deltakelse i uorganisert fysisk aktivitet, i perioden fra elevene begynte på ungdomsskolen til de gikk ut av videregående. Lagestad (2017, s. 131) argumenterer for at dette er et tegn på elevene ikke har blitt inspirert til uorganisert fysisk aktivitet på fritiden gjennom kroppsøvfaget, og at faget dermed sliter med å nå ambisjonen om å stimulere til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Som nevnt er fagets innhold og undervisningsmetoder en viktig faktor for elevenes opplevelser og motivasjon i kroppsøving. Den eksisterende forskningen viser at dagens kroppsøving er preget av diskurser fra militæret, treningsfysiologien og idretten (Aasland, Walseth & Engelsrud, 2017, s. 498-499; Moen et al., 2018, s. 79; Säfvenbom et al., 2015, s.

640-642). Dette kommer til syne ved at kroppsøvingstimene er sterkt preget av idrettsaktiviteter (f.eks. ballspill) og fysisk trening (f.eks. sirkeltrening) (Moen et al., 2018, s. 40-41), og at lærerne vektlegger intensiv fysisk aktivitet og påpeker viktigheten av at elevene vedlikeholder den fysiske formen gjennom kroppsøvingstimene (Aasland et al., 2017, s. 498-499). Samtidig som kroppsøvingundervisningen er preget av lærersentrerte undervisningsmetoder (Moen et al., 2018, s. 52; Standal, Moen & Westlie, 2020, s. 48-49). Spesielt direkte instruksjon, der læreren viser og forklarer, en metode som også blir mye brukt i den organiserte idretten (Moen et al., 2018, s. 79). Det vil si at både innholdet og undervisningsmetodene elevene møter i kroppsøving i stor grad sammenfaller med praksisen i den organiserte idretten (Moen et al., 2018, s. 79; Säfvenbom et al., 2015, s. 640-642).

Selv om både idretten og kroppsøving er basert på fysisk aktivitet, skal det også være klare forskjeller. For mens idretten er basert på frivillighet og konkurranse, er kroppsøving et obligatorisk skolefag som skal tilpasses elevenes forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §§ 1-3 og 2-3). Likevel bidrar kroppsøvingundervisningens innhold og undervisningsmetoder til at elever som er idrettsaktive på fritiden ofte har et mer positivt forhold til kroppsøving enn sine medelever som ikke driver med idrett (Erdvik et al., 2019, s. 14; Erdvik et al., 2020, s. 775; Lagestad, 2017, s. 129-131; Moen et al., 2018, s. 37; Säfvenbom et al., 2015, s. 640).

Säfvenbom et al. (2015, s. 641-642) argumenter for at den sterke idrettsdiskursen i kroppsøving begrenser fagets potensial til å utvikle samtlige elever i en positiv retning. Forskningen viser en klar sammenheng mellom deltakelse i organisert idrett og autonom motivasjon i kroppsøving (Säfvenbom et al., 2015, s. 641). Det vil si at elever som er idrettsaktive på fritiden opplever en større glede, interesse og verdi av å delta i kroppsøvingstimen, enn sine ikke-idrettsaktive medelever. Elever som er idrettsaktive på fritiden opplever også større tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving, sammenlignet med sine ikke-idrettsaktive medelever (Erdvik et al., 2020, s. 775). Dette antyder at de idrettsaktive har størst sannsynlighet for å bli stimulert til en fysisk aktiv livsstil gjennom kroppsøvingundervisningen.

Resultatene til Säfvenbom et al. (2015, s. 640-641) indikerer også at ungdom som er ivrige for fysisk aktivitet generelt, men som ikke deltar i organisert idrett, ikke får tilfredsstilt de grunnleggende psykologiske behovene i like stor grad som sine idrettsaktive medelever. Denne studien viser også en positiv sammenheng mellom elevenes autonome motivasjon i kroppsøving og deltakelse i organisert idrett, men ingen sammenheng mellom autonom motivasjon i kroppsøving og involvering i selvorganiserte bevegelsesaktiviteter. Säfvenbom et al. (2015, s. 640-641) argumenterer for at dette antyder at det er grunn til å være bekymret

for at elever som ikke er interessert i organisert idrett, som en konsekvens av langvarig kroppsøvdeltakelse kan utvikle en negativ holdning og kontrollert motivasjon ovenfor fysisk aktivitet.

På bakgrunn av den sterke idrettsdiskursen i faget ønsket Erdvik, Haugen, Ivarsson & Säfvenbom (2019, s. 4) å undersøke om en interessebasert kroppsøvd undervisning kunne bidra til at flere elever opplevde større behovstilfredsstillelse i undervisningen. Omtrent halvparten av elevene i studien fikk velge mellom to ulike tilnærminger til kroppsøvd undervisningen; en utforskende tilnærming og en idrettstilnærming, mens resten ble brukt i kontrollgrupper med vanlig kroppsøvd undervisning (Erdvik et al., 2019, s. 6-7). Litt overraskende viste resultatene at elevene i de interessebaserte gruppene ikke hadde noen signifikant økning i behovstilfredsstillelse, i forhold til elevene i kontrollgruppene (Erdvik et al., 2019, s. 14). Likevel viste analysene at elever som opplevde liten behovstilfredsstillelse i vanlig kroppsøvd tenderte til å velge den utforskende tilnærmingen til faget. Som antydning at elever som i liten grad får tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske behovene i kroppsøvd stimene har et ønske om færre idrettslignende aktiviteter i kroppsøvd stimene. Forskning på interessebasert kroppsøvd antyder også at ikke bare elever, men også lærere, anser kroppsøvd som et idrettsaktivitetsfag (Erdvik, Moen & Säfvenbom, 2022, s. 130). Kroppsøvd lærere ser i så måte ut til å ignorere læreplanens bestemmelser om at undervisningen skal tilpasses samtlige elever (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Erdvik et al. (2022, s. 132) argumenterer også for at dersom undervisningen i faget prøver å ta avstand fra idrettsdiskursen, og ta større utgangspunkt i læreplanen, vil forskjellene mellom elevgruppene kunne minimeres.

2.3. Kroppsøvd på guttenes premisser

Tidligere forskning viser klare forskjeller mellom gutter og jenter i oppfattelse av og motivasjon i kroppsøvd (Erdvik et al., 2019, s. 14; Moen et al., 2018, s. 34; Säfvenbom et al., 2015, s. 640-641). Blant annet liker guttene faget bedre (Moen et al., 2018, s. 34), og har mer positivt syn på faget (Säfvenbom et al., 2015, s. 640-641) enn jentene. Samtidig som flere gutter enn jenter synes kroppsøvd er gøy, opplever at de får gjøre spennende aktiviteter og at de er flinke og får til aktivitetene i kroppsøvd stimene (Moen et al., 2018, s. 68-69). I tillegg til at flere jenter enn gutter gruer seg til kroppsøvd stimene (Moen et al., 2018, s. 68-69) og liker faget dårlig (Moen et al., 2018, s. 34). Flere gutter enn jenter opplever også at

kroppsøvingfaget inspirerer til mer fysisk aktivitet på fritiden (Moen et al., 2018, s. 69-70). I tillegg til at guttene opplever større følelse av kompetanse enn jentene (Laxdal, Johannsson & Giske, 2020, s. 393). Dette antyder at guttene har et mer positivt forhold til faget enn jentene, og at flere gutter enn jenter opplever mestring i kroppsøvingstimene. Samtidig som flere jenter enn gutter på en eller annen måte opplever uønskede utfordringer gjennom kroppsøvingundervisningen.

Resultatene fra den interesserebaserte kroppsøvingstilnærmingen viste også at jenter i mindre grad enn gutter valgte den idrettsbaserte tilnærmingen til faget (Erdvik et al., 2019, s. 14). Som antyder at flere jenter enn gutter ønsker færre idrettslignende aktiviteter i kroppsøvingstimene. Dette samsvarer også med at mange jenter ønsker mindre ballspill i kroppsøvingstimene (Moen et al., 2018, s. 43-44; Walseth, Aartun & Engelsrud, 2017, s. 454-455). Guttene og jentene er relativt enige om hvor ofte de ønsker å ha ulike aktiviteter i kroppsøvingstimene, med unntak av ballspill og dans (Moen et al., 2018, s. 43-44). Guttene ønsker enda mer ballspill, mens jentene ønsker mer dans i kroppsøvingstimene. Det kommer også frem at mange jenter ser på ballspill som unødvendig, og heller ønsker mer fysisk trening siden det kan hjelpe dem med å utvikle en veltrent kropp (Walseth, Aartun & Engelsrud, 2017, s. 454-455). Siden kroppsøvingstimene fra før består av mye ballspill og lite dans (Moen et al., 2018, s. 40-41), kan dette være en del av forklaringen på hvorfor jenter har et dårlige forhold til kroppsøving enn gutter.

I tillegg til den klare sammenhengen mellom deltakelse i organisert idrett og autonom motivasjon i kroppsøving, indikerer resultatene til Säfvenbom et al (2015, s. 641) et større avvik mellom jenter som deltar i organisert idrett og jenter som ikke deltar i organisert idrett, sammenlignet med avviket mellom guttene i disse ulike elevgruppene. Blant elevgruppen som bedriver organisert idrett ble det ikke funnet noen forskjell angående autonom motivasjon i kroppsøving mellom kjønnene (Säfvenbom et al., 2015, s. 641). Men jenter som ikke deltar i organisert idrett rapporterer signifikant lavere selvbestemt motivasjon for kroppsøving enn gutter i samme elevgruppe. Resultatene indikerer at jenter som ikke er idrettsaktive opplever enda mindre behovstilfredsstillelse enn guttene innen den samme elevgruppen (Säfvenbom et al., 2015, s. 641). Dette antyder at guttene i større grad enn jentene blir stimulert til en fysisk aktiv livsstil.

Resultatene til Lagestad (2017, s. 130) viser at jentenes positive holdninger til kroppsøving øker gjennom videregående, og at jentene liker faget bedre på videregående enn på ungdomsskolen. Lagestad (2017, s. 130-131) argumenterer for at dette kan virke hensiktsmessig med tanke på fagets ambisjon om å stimulere til en fysisk aktiv livsstil

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), og antyder at jentene opplever en større følelse av autonomi og blir mer inspirert til fysisk aktivitet på fritiden i kroppsøvingstimen på videregående enn på ungdomsskolen.

2.4. De eldste elevene liker kroppsøving dårligst, eller?

Selv om de fleste elevene i norsk skole liker kroppsøvingfaget godt (Lagestad, 2017, s. 130; Moen et al., 2018, s. 33; Säfvenbom et al., 2015, s. 640), finnes det klare aldersforskjeller i hvor godt faget blir likt. Tidligere studier viser at faget blir bedre likt blant barneskoleelever enn blant ungdomskoleelever (Moen et al., 2018, s. 33-34), mens elever på videregående har mindre positive holdninger til faget enn ungdomskoleelever (Säfvenbom et al., 2015, s. 640). Det er også en større andel blant ungdomskoleelevene enn barneskoleelevene som liker faget dårlig og gruer seg til timene (Moen et al., 2018, s. 33-34 og 68-69). Samtidig som en større andel elever på barnetrinnet enn ungdomstrinnet opplever at kroppsøving er gøy, at de får gjøre spennende aktiviteter i timene, og føler at de får til aktivitetene de møter i kroppsøvingstimen (Moen et al., 2018, s. 68-69).

De ovennevnte resultatene antyder at faget blir mindre godt likt, mindre gøy og at innholdet i timene blir mindre spennende ved økende alder blant elevene. Resultatene antyder også at en større andel elever på barneskolen enn på ungdomsskolen opplever mestring og at de er flinke i kroppsøvingstimen. Samtidig som en større andel på ungdomsskolen enn barneskolen på en eller annen måte opplever uønskede utfordringer i kroppsøvingstimen (Moen et al. 2018, s. 69). Det er også en større andel elever på barneskolen enn ungdomsskolen som opplever at kroppsøvingfaget inspirerer til mer fysisk aktivitet på fritiden (Moen et al., 2018, s. 69-70). Med tanke på fagets ambisjon om å inspirere til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), kan det være kritisk at de eldste elevene har minst positive holdninger til faget. Dersom faget skal inspirere elevene til en fysisk aktiv livsstil vil det være hensiktsmessig at elevene har minst like godt forhold til kroppsøving og fysisk aktivitet mot slutten av skolegangen, sammenlignet med tidligere tidspunkt i skolegangen.

For å nyansere dette bildet viser studien til Lagestad (2017, s. 130-132) at jenter liker kroppsøving bedre på videregående enn på ungdomsskolen. Resultatene antyder at dette i stor grad skyldes hvordan faget blir undervist, ved at elevene opplevde større variasjon i aktiviteter i timene, at de hadde større påvirkningskraft på timenes innhold, og at de mottok

flere konstruktive tilbakemeldinger fra læreren på videregående, sammenlignet med ungdomsskolen (Lagestad, 2017, s. 130-131). Lagestad (2017, s. 131) argumenterer for at måten faget blir undervist på videregående gir mer autonomi-støtte ovenfor elevene, og at dette gjør at elevenes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir bedre tilfredsstilt enn på ungdomsskolen. Dette kan være et tegn på elevene faktisk opplever bedre behovstilfredsstillelse på videregående, sammenlignet med grunnskolen, til tross for at flere studier viser motstridende tendenser.

2.5. Masteroppgavens hensikt

Som vist over er det gjort mye forskning på elevers opplevelser av og motivasjon for kroppsøvningsfaget, og fagets evne til å inspirere til fysisk aktivitet på fritiden. Oppsummert viser forskningen at faget tilrettelegges bedre for enkelte elevgrupper over andre (Erdvik et al., 2019, s. 14; Erdvik et al., 2020, s. 775; Lagestad, 2017, s. 129-131; Moen et al., 2018, s. 34-37; Säfvenbom et al., 2015, s. 640-641), og at dagens kroppsøvningsundervisning ikke klarer å nå ambisjonen om å stimulere *samtlig*e elever til en fysisk aktiv livsstil. Forskningen antyder også en tendens til at faget blir mindre populært etter hvert som elevene blir eldre (Moen et al., 2018, s. 68-69; Säfvenbom et al., 2015, s. 640). At faget ser ut til å være minst populært blant de eldste elevene virker kritisk når ambisjonen om å stimulere elevene til en fysisk aktiv livsstil indikerer at elevene burde ha mest positivt forhold til kroppsøving og fysisk aktivitet mot slutten av skolegangen.

Tidligere studier antyder at elevenes opplevde tilfredsstillelse av Selvbestemmelsesteoriens grunnleggende psykologiske behov (Ryan & Deci, 2017, s. 10-11) i kroppsøvingstimene predikerer deres intensjoner om fremtidig fysisk aktivitet (Bagøien et al., 2010, s. 424; Erdvik et al., 2014, s. 237). Som forskningen viser er det allerede gjort flere studier på elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøvningsundervisningen (Bagøien et al., 2010; Erdvik et al., 2014; Erdvik et al., 2019; Erdvik et al., 2020; Ulstad et al., 2016). Men disse studiene tar i hovedsak for seg elevenes behovstilfredsstillelse på et bestemt tidspunkt i skolegangen, ikke over lengre tid. På bakgrunn av dette har jeg gjort en kvantitativ tverrsnittundersøkelse, med en retrospektiv tilnærming, for å undersøke i hvor stor grad årets avgangselever har fått de grunnleggende psykologiske behovene tilfredsstilt gjennom hele skolegangen. I tillegg til å belyse elevenes behovstilfredsstillelse på videregående, har elevene

også besvart spørsmål angående deres behovstilfredsstillelse på både barneskolen og ungdomsskolen.

Å undersøke dette hos dagens avgangselever er spesielt interessant ettersom læreplanen i kroppsøving, fra starten av elevenes grunnskolegang i 2009, har slått fast at elevene skal kunne legge grunnlaget for å utvikle en fysisk aktiv livsstil gjennom gode opplevelser i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 2). Samtidig vil 2004-årgangen, som begynte på grunnskolen et år senere, være vg2 elever inneværende skoleår, og dermed kunne være avgangselever ved yrkesfaglige studieretninger. Gjennom hele skolegangen til både 2003- og 2004-årgangen, har det å utvikle et positivt forhold til fysisk aktivitet stått sentralt i læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2009, 2012, 2015, 2020). Med bakgrunn i dette tar denne masteroppgaven for seg hvordan dagens avgangselever på videregående skole, både vg3-elever ved studieforberedende retninger og vg2-elever ved yrkesfaglige studieretninger, har opplevd faget kroppsøving, i hvor stor grad de har fått de grunnleggende psykologiske behovene tilfredsstilt, og i hvor stor grad de intenderer å ha en fysisk aktiv livsstil etter endt skolegang.

3. Teori – Selvbestemmelsesteorien

I denne masteroppgaven har Selvbestemmelsesteorien (Self-Determination Theory) (Ryan & Deci, 2017) blitt brukt som teoretisk rammeverk. Selvbestemmelsesteorien er en makroteori (Deci & Ryan, 2008, s. 182) bestående av seks subteorier (Ryan & Deci, 2017, s. 20-21). I dette teorikapitlet blir det satt søkelys på subteoriene om grunnleggende psykologiske behov (Basic Psychological Need Theory) og organisk integrasjon (Organismic Integration Theory), da disse anses som de mest sentrale for undersøkelsen som har blitt gjort. Teorien om grunnleggende psykologiske behov blir beskrevet for å gjøre rede for hva disse behovene innebærer, hvordan de kan tilfredsstilles, og hvilke konsekvenser tilfredsstillelse og frustrasjon av disse behovene har for individet. Teorien om organisk integrasjon blir beskrevet for å gjøre rede for hvilke ulike typer motivasjon elever kan ha for kroppsøving og fysisk aktivitet og hvordan autonom/selvbestemt motivasjon kan fremmes. I tillegg tar teorikapitlet for seg hvordan tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov kan fremme autonom motivasjon i bestemte kontekster, som f.eks. kroppsøvingstimene.

Selvbestemmelsesteorien (SDT) er en empirisk basert teori om menneskers motivasjon, atferd, utvikling og velvære (Deci & Ryan, 2008, s. 182; Ryan & Deci, 2017, s. 3). Teorien er utviklet gjennom mange år med forskning, innledet av Edward L. Deci og Richard M. Ryan. De har arbeidet med teorien siden 1970-tallet, og deres første store utgivelse om SDT ble utgitt i 1985 (Deci & Ryan, 1985). Siden den gang har teorien blitt videreutviklet av en mengde forskere innen ulike felt, for å finne ut hva mennesker behøver fra deres psykologiske og sosiale miljøer for å fungere og utvikles best mulig (Ryan & Deci, 2017, s. 4). Gjennom utviklingen av Selvbestemmelsesteorien har kontekstuelle variabler blitt direkte manipulert for å undersøke disse variablenes påvirkning på menneskers interne prosesser og atferd (Ryan & Deci, 2000, s. 69). På bakgrunn av dette har forskerne klart å spesifisere hvilke betingelser som påvirker menneskers naturlige aktivitet, konstruktivitet og selvbestemt motivasjon ovenfor ulike handlinger.

SDT er opptatt av hvordan sosiale, biologiske og kulturelle betingelser styrker eller svekker de iboende menneskelige kapasitetene for psykologisk utvikling, engasjement og velvære, både generelt og i ulike situasjoner og kontekster (Ryan & Deci, 2017, s. 3). Teorien tar utgangspunkt i at alle mennesker er iboende og medfødt nysgjerrige, fysisk aktive og sosiale vesen. Ved å identifisere ulike former for regulering av atferd og betingelsene som fostrer dem, kan SDT brukes for å undersøke og sammenligne ulike sosiale konteksters evne

til å støtte eller hindre menneskers motivasjon, utvikling og velvære, innen kontekster som for eksempel familien, fotballaget, treningsgruppa, arbeidsplassen eller skoleklassen (Ryan & Deci, 2017, s. 4).

Ryan & Deci (2000, s. 69) beskriver motivasjon som kjernen i regulering av atferd, og mener motivasjon bør være av stor interesse for ansvarspersoner som f.eks. lærere. Motivasjon blir ofte sett på som noe ensformig, der man er mer eller mindre motivert ovenfor en handling. Men SDT argumenterer for at mennesker blir påvirket av ulike faktorer, som varierer i opplevelse og konsekvens. F.eks. kan mennesker bli motivert ved at de verdsetter en aktivitet i seg selv, eller fordi det er en sterk ytre konsekvens av deltakelse i aktiviteten. Både egen interesse og påvirkninger utenfra kan motivere mennesker til å utføre handlinger, der atferden reguleres basert på f.eks. personlig engasjement eller av frykt for ytre konsekvenser. SDT identifiserer flere ulike typer motivasjon og reguleringer av atferd, som alle innehar spesifikke konsekvenser for individets læring, prestasjon og velvære (Ryan & Deci, 2000, s. 69).

3.1. Grunnleggende psykologiske behov (Basic Psychological Needs Theory)

Sentralt i SDT står antagelsen om at alle mennesker har tre grunnleggende psykologiske behov; kompetanse, tilhørighet og autonomi (Ryan & Deci, 2017, s. 239). Denne masteroppgaven bygger på en empirisk forankret antagelse (Bagøien et al., 2010, s. 424; Erdvik et al., 2014, s. 237) om at elevenes opplevde tilfredsstillelse av disse behovene i kroppsøvingstimene indikerer hvor godt undervisningen i faget har stimulert dem til en fysisk aktiv livsstil.

Behovet for kompetanse handler om å føle seg effektiv og selvsikker, og at man mestrer handlingene og aktivitetene man bedriver (Ryan & Deci, 2017, s. 11). F.eks. vil en elev som opplever at han kan få til aktivitetene i kroppsøvingstimene, eller opplever en progresjon i egen utvikling av ferdigheter, føle seg mer kompetent enn elev som ikke mestrer aktivitetene han blir stilt ovenfor.

Behovet for tilhørighet handler om å føle seg tilknyttet en sosial gruppe som man anser som viktig, samtidig som man bryr deg om de andre menneskene i denne gruppen og føler at de bryr seg om deg (Ryan & Deci, 2017, s. 11). F.eks. vil en elev som føler seg komfortabel sammen med medelevene og opplever at læreren og klassekameratene bryr seg

om han, oppleve en større følelse av tilhørighet enn en elev som føler seg ignorert av læreren og klassekameratene.

Behovet for autonomi handler om å føle eierskap til egen atferd, der egne valg og handlinger blir gjort av egen interesse og vilje (Ryan & Deci, 2000, s. 74; Ryan & Deci, 2017, s. 10). Det vil si å ha en selvbestemt/autonom form for motivasjon for handlingene og aktivitetene man blir stilt ovenfor. F.eks. vil en elev som synes en aktivitet i kroppsøvingstimen er gøy, interessant eller verdifull og har en lystbetont holdning til aktiviteten, oppleve en større følelse av autonomi enn en elev som synes den samme aktiviteten er kjedelig, uinteressant eller unødvendig. Autonom motivasjon blir nærmere beskrevet i underkapittelet om organisk integrasjon.

I henhold til teorien om grunnleggende psykologiske behov (BPNT) vil opplevd tilfredsstillelse av disse behovene påvirke individets velvære, funksjonalitet, utvikling og motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 242). Tilfredsstillelse av disse behovene blir ansett som en viktig kilde for energi til handling, fordi det har en positiv sammenheng med selvbestemt motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 256). Behovstilfredsstillelse blir ansett som avgjørende for å legge til rette for menneskets iboende ressurser for personlighetsutvikling og atferdsmessig selvregulering (Ryan & Deci, 2000, s. 68; Ryan & Deci, 2017, s. 255). Samtidig er behovsfrustrasjon, i form av at behovene ikke blir tilfredsstilt, forbundet med en negativ effekt på motivasjonen og redusert trivsel, utvikling, velvære og funksjonalitet (Ryan & Deci, 2017, s. 242).

Gjennom utviklingen av SDT og BPNT har det blitt gjort mange studier i ulike kulturer med vesentlige ulikheter i hvor stor grad de verdsetter opplevd autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2017, s. 256). Selv om personlig livsstil kan påvirke hvor viktige de ulike behovene blir oppfattet for den enkelte (Ryan & Deci, 2017, s. 242), samtidig som personer i noen kulturelle kontekster vil benekte at de er like avhengige av alle tre behov, anslås det på bakgrunn av disse studiene at de grunnleggende psykologiske behovene er universelle. Det vil si at alle mennesker i alle kulturer og kontekster er avhengige av å få disse behovene tilfredsstilt for optimalt velvære, funksjon, utvikling og motivasjon.

De tre behovene blir også ansett som innbyrdes relaterte og spesielt sterkt sammenhengende i målinger som tar for seg opplevd behovstilfredsstillelse i en spesiell kontekst og/eller over lengre tid (Ryan & Deci, 2017, s. 248-249). Det vil si at tilfredsstillelse eller frustrasjon av et behov ofte vil føre til det samme for de andre behovene. F.eks. vil det være liten sannsynlighet for at elever viser interesse for aktiviteter de ikke opplever at de har potensiale til å mestre. Men det påpekes også at skjevheter i behovstilfredsstillelsen kan

forekomme, og at dette vil ha en negativ effekt for individet (Ryan & Deci, 2017, s. 250). SDT anslår at mennesker ikke kan oppleve meningsfullt velvære og utvikling uten å få alle tre behov tilfredsstilt. Metaforisk sett kan man se på det som en stol med tre bein; fjernes et bein vil stolen falle. Dermed vil f.eks. tilfredsstillelse av behovet for kompetanse i kroppsøving ofte også ha positive konsekvenser for tilfredsstillelsen av de to andre behovene. Samtidig som frustrasjon av et behov vil ha negative konsekvenser for personens velvære og utvikling.

Enkeltmenneskets tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene varierer både over tid og mellom ulike sosiale kontekster og interaksjoner (Ryan & Deci, 2017, s. 243). Det vil si at et barn som får behovene tilfredsstilt i en selvvalgt fritidsaktivitet, som f.eks. fotball eller frisbeegolf, ikke nødvendigvis opplever den samme behovstfredsstillelsen i kroppsøvingstimen. Samtidig som behovstfredsstillelse i kroppsøvingstimene på barneskolen ikke nødvendigvis garanterer like god behovstfredsstillelse i kroppsøvingstimene på ungdomsskolen.

Studier blant skolelever og idrettsutøvere viser at deres opplevde behovstfredsstillelse blir predikert av opplevd autonomi-støtte fra læreren eller treneren (Ryan & Deci, 2017, s. 244). Når læreren støtter elevenes behov for autonomi vil ikke bare dette behovet tilfredsstilles, men det vil også være større sannsynlighet for at behovene for kompetanse og tilhørighet tilfredsstilles (Ryan & Deci, 2017, s. 247). En autonomi-støttende læreratferd kjennetegnes ved at læreren er mottakelig for, relaterer seg til, og er støttende ovenfor elevenes perspektiver og utfordringer (Ryan & Deci, 2017, s. 366-368). Autonomi-støttende lærere lytter mer til elevene, responderer på elevenes spørsmål, ivaretar elevenes ønsker, og kommuniserer på en måte som viser at de tar elevenes perspektiv. Samtidig som autonomi-støttende lærere også oppmuntrer elevenes innsats og anerkjenner elevenes tegn på fremgang og mestring. Å gi elevene mulighet til å velge mellom ulike alternativer, dersom disse alternativene virker meningsfulle og det ikke pålegges noe press om å velge noen av dem, vil også fremme elevenes opplevelse av autonomi (Ryan & Deci, 2017, s. 260). En autonomi-støttende læreratferd vil også fremme den indre motivasjonen, nysgjerrigheten og viljen ovenfor utfordringer hos elevene sine (Ryan & Deci, 2000, s. 71). Det vil si at dersom kroppsøvingslæreren f.eks. gir elevene valgmuligheter, beskriver aktivitetenes verdi og anerkjenner deres følelser vil det være sannsynlig at elevene opplever økt behovstfredsstillelse. Studier viser også at idrettsutøvernes og elevenes behovstfredsstillelse henger sammen med andre positive utfall som økt vitalitet og tilfredshet i livet generelt (Ryan & Deci, 2017, s. 244). Samtidig er lav behovstfredsstillelse forbundet med negative utfall som spiseforstyrrelser, utbrenthet, depresjon, stress og andre psykiske og

somatiske plager. Dermed er elevenes opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving en viktig faktor for både motivasjonen i kroppsøving og deres generelle velvære.

3.2. Organisk integrasjon (Organismic Integration Theory)

Teorien om organisk integrasjon (OIT) (Ryan & Deci, 2017, s. 179) blir beskrevet for å gjøre rede for hva slags motivasjon elever kan ha for kroppsøving og fysisk aktivitet. De fleste kjenner til begrepene indre og ytre motivasjon. Der indre motivasjon innebærer at man utfører en handling fordi den er lystbetont og fornøyeelig i seg selv, mens ytre motivasjon innebærer at man handler basert på ytre konsekvenser som straff eller belønning (Ryan & Deci, 2000, s. 70-72). For å nyansere forståelsen av menneskers motivasjon skiller SDT også mellom amotivasjon, kontrollert motivasjon og autonom/selvbestemt motivasjon (Deci & Ryan, 2008, s. 182). Både autonom og kontrollert motivasjon gir energi til og dirigerer atferd, i motsetning til amotivasjon som innebærer at man mangler vilje og motivasjon til å utføre en handling.

Indre motivasjon blir sett på som en svært viktig og sterk form for motivasjon, men det er viktig å huske på at veldig mye av det vi mennesker må gjøre, ikke blir gjort basert på indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 71). Når noen forsøker å fremstille en bestemt handling eller atferd hos en annen, f.eks. som når en lærer forsøker å motivere sine elever for aktuelle aktiviteter, kan elevenes motivasjon variere fra totalt manglende vilje til et aktivt personlig engasjement. Ifølge SDT og OIT reflekterer denne variasjonen i motivasjon hvordan verdien i handlingen, og reguleringen av den forespurte atferden, i ulik grad har blitt internalisert og integrert hos personene som utfører dem. I dette tilfellet i hvilken grad elevene har tatt til seg verdien av aktiviteten, og har transformert reguleringen av atferden inn i egen selvfølelse. Ytre motivasjon varierer i hvilken grad den er selvbestemt eller ikke, derfor blir ikke indre motivasjon sett på som den eneste formen for autonom motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 71). Det vil si at noen former for ytre motivasjon blir sett på som kontrollert, mens andre blir sett på som autonome former for motivasjon. F.eks. kan man si at en elev som deltar i kroppsøvingstimen fordi han ser verdien av aktivitetene, i form av forbedret fysisk helse eller motorisk utvikling, og en annen elev som deltar for å blidgjøre egne foreldre ved å få en akseptabel karakter, begge er ytre motivert. Begge elevene blir motivert til å delta i kroppsøvingstimen basert på ytre faktorer, ikke fordi de selv liker den aktuelle aktiviteten. Men den første eleven deltar på bakgrunn av egen vilje, mens den andre eleven deltar for å etterleve foreldrenes ønsker.

Teorien om organisk integrasjon (OIT) (Ryan & Deci, 2017, s. 179) tar for seg ulike former for ytre motivasjon og hvordan kontekstuelle faktorer fremmer eller hemmer internalisering og integrering av ulike former for motivasjon ovenfor atferden som blir etterspurt (Ryan & Deci, 2000, s. 72). Tabellen under illustrerer Selvbestemmelseskontinuumet (Ryan & Deci, 2000, s. 72; Vasconcellos et al., 2020, s. 1445), som viser hva som kjennetegner de ulike typene for motivasjon og regulering av atferd presentert gjennom OIT, med eksempler på motivasjon for kroppsøving og fysisk aktivitet på fritiden.

Tabell 3-1: Selvbestemmelseskontinuumet.

	Ingen / lav selvbestemmelse			Høy selvbestemmelse		
	Amotivasjon	Kontrollert motivasjon		Autonom motivasjon		Indre motivasjon
		Ytre motivasjon				
		Ekstern regulering	Innført regulering	Identifisert regulering	Integrert regulering	
Jeg deltar i kroppsøvingstimen . . .	. . . men vet ikke hva som er poenget med det.	. . . for å blidgjøre læreren og foreldrene mine.	. . . for å unngå å tape ansikt.	. . . for å utvikle og lære nye ferdigheter.	. . . fordi jeg forstår hvorfor aktiviteten er viktig for meg.	. . . fordi aktivitetene er morsomme å gjøre.
Jeg er fysisk aktiv på fritiden . . .	. . . men aner ikke hvorfor.	. . . for at vennene mine skal anerkjenne at jeg er fysisk aktiv.	. . . fordi jeg føler meg dårlig om jeg ikke er det.	. . . for å vedlikeholde min fysiske helse.	. . . fordi aktiviteten jeg gjør er nødvendig for å nå et mål jeg ønsker å nå.	. . . fordi jeg driver med en aktivitet jeg liker.

Lengst til venstre i selvbestemmelseskontinuumet finner vi amotivasjon, som er den minst selvbestemte formen for regulering av atferd (Ryan & Deci, 2000, s. 72). Amotivasjon kjennetegnes av at man ikke ser verdien av handlingen, ikke føler seg kompetent til å utføre den, eller ikke ser for seg at handlingen vil gi noe ønsket utfall. Amotiverte personer vil enten avstå fra å utføre handlingen som etterspørres, eller utføre den uten noen form for hensikt.

Lengst til høyre i selvbestemmelseskontinuumet finner vi den klassiske formen for indre motivasjon, der man utfører en handling for egne iboende tilfredsstillelse (Ryan & Deci, 2000, s. 72). Indre motivasjon er den mest selvbestemte formen for motivasjon og blir sett på som prototypen på autonomi (Ryan & Deci, 2000, s. 72). Mellom amotivasjon og indre motivasjon finner vi fire ulike former for ytre motivasjon, der reguleringen av atferd varierer i grad av selvbestemmelse. Reguleringene nærmest indre motivasjon er mest selvbestemt.

Ekstern og innført regulering er de minst selvbestemte formene for ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 72). Handlinger basert på ekstern regulering blir gjort for å

tilfredsstillende et ytre krav eller oppnå en ekstern belønning, samtidig som handlingene oppleves som fjernt fra egne verdier og behov. Innført regulering innebærer at man tar innover seg reguleringen av atferd, uten å akseptere den som sin egen vilje (Ryan & Deci, 2000, s. 72). Handlinger basert på innført regulering blir gjort for å unngå skyldfølelse, eller for å opprettholde egen stolthet og selvtillit. F.eks. ved å demonstrere egne ferdigheter. Ekstern og innført regulering blir sammen sett på som det SDT kaller for kontrollert motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 72).

Identifisert regulering er en mer selvbestemt form for ytre motivasjon som kjennetegnes av en nysgjerrig verdsettelse av en atferd eller et mål med handlingen, som gjør at handlingen er personlig viktig (Ryan & Deci, 2000, s. 72). Den mest selvbestemte formen for ytre motivasjon er integrert regulering (Ryan & Deci, 2000, s. 73), som oppstår når atferd som allerede er basert på identifisert regulering har blitt helt internalisert, og dermed sammenfaller med egne verdier, behov og vilje. Integrert regulering har mange likheter med indre motivasjon, men blir ansett som en form for ytre motivasjon siden atferden er basert på ytre konsekvenser. Innført regulering og integrert regulering blir sammen med indre motivasjon sett på som det SDT kaller for autonom motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 73).

De ulike formene for ytre motivasjon blir assosiert med ulike opplevelser og utfall blant skoleelever (Ryan & Deci, 2000, s. 73). Atferd basert på kontrollert motivasjon er forbundet med mindre interesse, verdi og innsats, samtidig som de tar mindre ansvar for negative utfall, mens de skylder på andre, som f.eks. læreren. I tillegg til å føle mer engstelighet og å håndtere feiling dårligere. Autonom motivasjon blant elevene er forbundet med større engasjement, innsats, interesse og glede, og å håndtere feiling bedre. I tillegg til lavere frafall fra skolen, bedre læring og prestasjoner og et bedre forhold til læreren. Det vil si at elever som er autonomt motiverte i kroppsøvingstimene, og dermed får behovet for autonomi tilfredsstillt, vil vise større interesse, engasjement og innsats, i tillegg til at de lærer og presterer bedre.

3.3. Internalisering gjennom behovstilfredsstillende

I tillegg til å beskrive ulike typer motivasjon og regulering og atferd, tar OIT for seg hvordan tilfredsstillende av de grunnleggende psykologiske behovene fremmer autonom motivasjon for handlingene som blir etterspurt. Siden handlinger vi gjør basert på ytre motivasjon ikke er fornøyelege i seg selv, er ofte årsaken til at vi utfører dem at vi blir bedt om det, eller at

handlingen blir verdsatt av en betydningsfull andreperson som vi ønsker å være tilknyttet til (Ryan & Deci, 2000, s. 73). Dette antyder at behovet for å føle tilhørighet og tilknytning til andre er viktig for å kunne internalisere atferd. F.eks. vil elever som føler seg sett og tatt vare på av læreren sin, ha større sannsynlighet for å internalisere reguleringen av etterspurt atferd på skolen og i kroppsøvingstimene.

Internalisering av ytre motiverte aktiviteter er ofte også et tegn på opplevd kompetanse (Ryan & Deci, 2000, s. 73). Mennesker har større sannsynlighet for å gjennomføre handlinger som relevante sosiale grupper og betydningsfulle personer verdsetter, når de opplever at de har potensial til å mestre den aktuelle handlingen eller aktiviteten. F.eks. vil elever som blir bedt om å utføre en bestemt handling før de er utviklingsmessig klare til å mestre den, i beste fall kun delvis internalisere atferden, og mest sannsynlig forbli kontrollert motivert ovenfor handlingen. Samtidig vil en utviklingsmessig moden elev ha større sannsynlighet for å mestre aktiviteten, og dermed i større grad internalisere atferden i aktiviteten. Dermed vil det være viktig at kroppsøvingslæreren legger opp til aktiviteter som elevene har mulighet til å mestre, for at de skal ha mulighet til å utvikle en autonom motivasjon for kroppsøvingstimene.

I tillegg til tilhørighet og kompetanse, er følelsen av autonomi viktig for å fremme internalisering av atferd, og spesielt nødvendig for at en handling skal kunne bli integrert inn i egen vilje og verdier (Ryan & Deci, 2000, s. 73-74). En kontekst kan kun fremme autonome former for regulering av atferd dersom den er autonomi-støttende. For at en regulering skal kunne integreres må man forstå handlingens betydning, samtidig som denne betydningen må samsvare med sine egne mål og verdier. Dette fremmes av en følelse av å ta valg av egen vilje, og frihet fra overdrevent ytre press mot å regulere atferden på en spesiell måte. På denne måten vil autonomi-støttende kontekster tillate individet til å aktivt transformere verdien av en handling til sine egne verdier. En elev vil i større grad internalisere skolerelaterte verdier dersom læreren støtter elevens behovstilfredsstillelse. Støtte for tilhørighet og kompetanse vil fremme internalisering, mens støtte for autonomi i tillegg vil fremme integrering av atferden. Når alle behovene blir tilfredsstillt vil individet føle seg kompetent, føle tilhørighet og være autonomt motivert ovenfor aktuelle handlinger og aktiviteter (Ryan & Deci, 2000, s. 74).

Dette betyr at for at man som lærer skal kunne motivere sine elever til å utføre aktiviteter de i utgangspunktet synes er kjedelige eller uinteressante, vil det være hensiktsmessig å forklare elevene verdien av aktivitetene, og få dem til å forstå viktigheten av dem. Dersom denne verdien går overens med elevenes egne indre verdier, vil det være større sannsynlighet for at eleven internaliserer aktiviteten og utvikler en autonom motivasjon for den. Men for at dette skal kunne skje er man også avhengig av at eleven føler seg verdsatt av

læreren, at aktivitetene blir verdsatt av klassekameratene, og at eleven føler seg tilknyttet både klassekameratene og læreren, i tillegg til å være utviklingsmessig klar for å utføre aktiviteten. Elevene er avhengig av støtte for både tilhørighet, kompetanse og autonomi for å kunne utvikle autonom motivasjon for aktiviteter, dersom man ikke er indre motivert ovenfor aktivitetene fra før.

Internasjonal forskning på selvbestemmelse i kroppsøving viser at autonomi- og behovsstøttende kontekster både styrker elevenes behovstilfredsstillelse og autonome motivasjon i kroppsøving og har positive konsekvenser for elevenes aktivitetsnivå på fritiden (Ryan & Deci, 2017, s. 505). Forskningen viser at elevenes opplevde autonomi-støtte fra læreren predikerer opplevd behovstilfredsstillelse i kroppsøving, samtidig som elevenes følelse av autonomi og kompetanse har en positiv sammenheng med aktivitetsnivå på fritiden, mens tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet øker elevenes opplevde livskvalitet (Ryan & Deci, 2017, s. 503-504). Tilfredsstillelse av behovet for kompetanse øker elevenes autonome motivasjon, mens autonom motivasjon i kroppsøving har en positiv sammenheng med både aktivitetsnivå på fritiden og opplevd livskvalitet. Dette antyder at dersom læreren legger til rette for å tilfredsstille elevenes grunnleggende psykologiske behov i kroppsøvingstimene, vil det være større sannsynlighet for at elevene utvikler og opprettholder en fysisk aktiv livsstil.

4. Metode – Retrospektiv tverrsnittundersøkelse

I dette kapitlet presenteres studiens forskningsmetode og design. Det blir redegjort for hvordan datamaterialet har blitt samlet inn, og hvordan dataene er blitt behandlet for å undersøke studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

I denne studien har det blitt gjort en kvantitativ tverrsnittundersøkelse (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 70), med en retrospektiv tilnærming (Ringdal, 2018, s. 164-165). Det vil si at datainnhenting har skjedd ved ett tidspunkt, samtidig som man ser tilbake i tid. Tverrsnittundersøkelser benyttes til å genere et øyeblikksbilde på fenomenet som undersøkes (Johannesen et al., 2016, s. 70). På denne måten kan man innhente informasjon om hvordan det aktuelle fenomenet varierer på det bestemte tidspunktet. F.eks. hvordan ulike elevgrupper opplever kroppsøvingstimene. Når datainnsamlingen skjer ved kun et tidspunkt, selv om studien ser tilbake i tid, må man være forsiktig med å si noe om fenomenets utvikling. F.eks. kan elevene som deltar i studien ha endret sine oppfatninger om faget når de har blitt eldre, og deres nåværende syn på kroppsøvingsfaget kan påvirke hvordan de svarer på spørsmål om faget tidligere i skolegangen. Dette kalles for *livsløpseffekten* (Johannesen et al., 2016, s. 70). En annen svakhet ved tverrsnittundersøkelser er at det er vanskelig å finne årsakssammenhenger (Johannesen et al., 2016, s. 71). F.eks. vil det være vanskelig å si om elevenes oppfatning av kroppsøvingstimene påvirker deres intensjoner om fysisk aktivitet eller ikke.

Når man ønsker å undersøke endringer over tid vil det være ideelt å gjennomføre en longitudinell prospektiv studie (Johannesen et al., 2016, s. 71; Ringdal, 2018, s. 165). Ved en slik studie innleder man studien med en datainnsamling på det første tidspunktet som undersøkes, for deretter å gjøre en eller flere målinger ved senere tidspunkt, med det samme utvalget, for å undersøke om og hvordan utvalget har endret seg. For å undersøke denne studiens problemstilling ville det optimale vært å gjøre en slik prospektiv studie (Johannesen et al., 2016, s. 71). I dette tilfellet ville det vært hensiktsmessig å gjennomføre spørreundersøkelser, med samme måleinstrument, på samme utvalg, flere ganger gjennom skolegangen. Dette har dessverre ikke vært mulig å gjennomføre, da det krever forskning over flere år, noe som ikke har vært til rådighet ved denne masteroppgaven.

I stedet er det gjennomført en retrospektiv studie, der man har sett bakover og innhentet data om fortiden (Ringdal, 2018, s. 165). I motsetning til ved prospektive studier, trekkes utvalget i retrospektive undersøkelser på det siste måletidspunktet. Dataregistreringen

skjer dermed retrospektivt, da man innhenter data for tidligere tidspunkter. I denne studien skjer dette ved at elevene som deltar i undersøkelsen har blitt rekruttert som avgangselever, samtidig som de har svart på spørsmål angående deres opplevelser i kroppsøvingsøving på både barneskolen, ungdomsskolen og videregående. En retrospektiv studie har noen svakheter, siden det stilles spørsmål om fortiden stilles det store krav til hukommelse blant respondentene (Ringdal, 2018, s. 165). Det kan være krevende for elevene å tenke tilbake på opplevelser og erfaringer med kroppsøvingsfaget tidligere i skolegangen, noe som kan gå ut over reliabiliteten (Johannesen et al., 2016, s. 36) til dataene som samles inn. Retrospektive undersøkelser blir dermed kun sett på som erstatninger for prospektive studier, der rammene ikke legger til rette for at en prospektiv studie kan gjennomføres (Ringdal, 2018, s. 165). Fordelen med en retrospektiv studie, i motsetning til prospektive studier, er at den er relativt lite tidkrevende, og man får innhentet data som omhandler et større tidsrom ved gjennomføring av en enkelt tverrsnittundersøkelse.

4.1. Populasjon og utvalg

Populasjonen (Johannesen et al., 2016, s. 242) som blir undersøkt i denne studien er avgangselever ved videregående skoler i Norge. Både vg3-elever ved studieforberedende studieretninger og vg2-elever ved yrkesfaglige studieretninger. For å best mulig belyse problemstillingen utfra populasjonens ståsted, ble det sett på som hensiktsmessig å rekruttere elever fra flere skoler, og flere studieretninger. Blant annet fordi aktivitetsvaner på fritiden kan spille inn på valg av studieretning, og det kan være forskjeller i oppfatning av kroppsøvingsfaget blant elevene ved de ulike studieretningene.

4.1.1. Rekruttering av respondenter

Av praktiske årsaker ble det sett på som for krevende å gjøre en sannsynlighetsutvelging (Johannesen et al., 2016, s. 243; Ringdal, 2018; 208) til denne studien. Dette går utover representativiteten til utvalget, og gjør at det ikke er mulig å statistisk generalisere utfra studien. For å rekruttere respondenter er det blitt gjort en *ikke-sannsynlighetsutvelging* (Ringdal, 2018, s. 212), da dette ble sett på som den mest praktiske måten å trekke utvalg til studien. Siden utvelgelsen av respondenter til studien ble gjort på denne måten, kan dessverre ikke utvalget kalles representativt for hele populasjonen. Det anses likevel at utvalget belyser

problemstillingen utfra populasjonens perspektiv, og er med på å skape et enkelt øyeblikksbilde på studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Etter å ha fått godkjenning fra NSD (Vedlegg 1) tok jeg kontakt med personer jeg kjenner som jobber ved ulike videregående skoler, for å høre om det kunne la seg gjøre å gjennomføre spørreundersøkelsen ved disse skolene. Å rekruttere skoler og respondenter på denne måten ble sett på som nødvendig for å skaffe et utvalg av akseptabel størrelse. Disse kontaktpersonene har stillinger som lærer, avdelingsleder, rådgiver og rektor ved skolene de jobber. I denne kontaktprosessen ble det fremmet at det ønskes at flest mulig avgangselever, ved flest mulige studieretninger besvarer spørreskjemaet, for å ha en så bred gruppe av respondenter som mulig. Under arbeidsprosessen før datainnsamlingen ble det å rekruttere nok respondenter sett på som en krevende, men gjennomførbar, utfordring.

Da spørreskjemaet nærmet seg klart ble det utarbeidet et informasjonsskriv (Vedlegg 2) som ble sendt til de aktuelle skolene, hvorpå skolene og skolelederne bestemte seg om de ønsket å delta eller ikke. Når spørreskjemaet var ferdig utarbeidet ble skrevet en invitasjon (Vedlegg 3) og laget en manual (Vedlegg 4) til gjennomføring av spørreundersøkelsen. Manualen inneholdt lenke til spørreskjemaet (Vedlegg 5) som elevene skulle gå inn på, og informasjon om hvordan det ble ønsket at undersøkelsen ble gjennomført ved skolene. Sammen med denne manualen og informasjonsskrivet, ble de første invitasjonene til å delta i undersøkelsen sendt på e-post til kontaktpersonene den 16. desember 2021.

I invitasjonen ble det påpekt et ønske om at skolene gjennomførte spørreundersøkelsen innen utgangen av januar 2022. Mot slutten av januar hadde 139 elever svart på undersøkelsen, som ble sett på som litt få. Da tok jeg kontakt med kontaktpersonene ved noen av skolene, hvor jeg fikk til svar fra flere at de kunne gjennomføre undersøkelsen på flere klasser i løpet av de neste ukene. Derfor valgte jeg å gi dem mer tid, for å sikre flere respondenter. Den 28. februar 2022 ble spørreskjemaet stengt, etter at 176 elever hadde besvart spørreskjemaet.

4.1.2. Inklusjons- og eksklusjonskriterier

For å kunne inkluderes i studiens utvalg, måtte elevene være avgangselever på videregående skole. Ved å enten gå vg3 ved en studieforbereidende studieretning, eller vg2 ved en yrkesfaglig studieretning. Avgangselevne måtte også ha gått hele skolegangen sin i Norge, med unntak av kortere perioder i utlandet, som for eksempel utveksling. I tillegg måtte elevene ha hatt undervisning i faget kroppsøving gjennom hele grunnskoleopplæringen, som

Opplæringslova (Opplæringslova, 1998, §2-3) sier at den skal inneholde. Elever som på videregående gikk en studieretning uten kroppsøving, som idrettsfag, ble også inkludert i studien, for å favne et bredest mulig utvalg.

4.1.3. Endelig utvalg

Av totalt fem skoler som ble forsøkt rekruttert til studien, valgte tre av dem å delta i undersøkelsen. To av disse skolene holder til på Østlandet, mens én befinner seg i Nord-Norge. Av totalt 176 avgangselever som besvarte spørreskjemaet, ble 32 respondenter ekskludert fra det endelige utvalget, på bakgrunn av disse respondentenes svartid, svarmønstre og svar på kontrollspørsmål. Nærmere beskrivelse av årsaken til at disse ble ekskludert presenteres i analysedelen av oppgaven.

Det endelige utvalget bestod av 144 avgangselever, fordelt på 68 gutter, 72 jenter og 4 personer som identifiserer seg som noe annet. Av disse gikk 120 elever Vg3, mens 24 gikk Vg2, fordelt på studieretningene idrettsfag, studiespesialisering, påbygging til generell studiekompetanse (heretter omtalt som påbygg), og elektronikk, datateknologi og/eller elenergi (heretter omtalt som elektronikk), i tillegg til noen elever fra ulike studieretninger som medier, naturbruk og helsefag, med få respondenter fra hver retning (heretter omtalt som andre studieretninger). Nærmere beskrivelse av utvalget beskrives i resultatkapittelet, under demografisk fremstilling av utvalget. Det ble også forsøkt å rekruttere et toppidrettsgymnas til å gjennomføre spørreundersøkelsen, noe som dessverre ikke lot seg gjøre.

4.2. Datainnsamling – spørreundersøkelse

For å innhente data til studien har respondentene besvart et spørreskjema (Johannesen et al., 2016, s. 261). Spørreundersøkelser blir brukt for å systematisk samle inn data fra et bestemt utvalg for å gi en statistisk beskrivelse av populasjonen som utvalget representerer (Ringdal, 2018, s. 191). Spørreskjemaet som er utarbeidet til denne studien består hovedsakelig av lukkede spørsmål med faste svaralternativer, i tillegg til noen få åpne spørsmål der elevene selv fikk formulere egne svar, dersom de selv ønsket (Ringdal, 2018, s. 198).

4.2.1. Pilot

I forkant av datainnsamlingen ble det gjort en pilotstudie, for å teste spørreskjemaet på respondenter som er i nærheten av utvalget i alder og modenhet. Piloten ble gjort på fem 16 år gamle gutter, som jeg var fotballtrener for på dette tidspunktet. Disse pilotrespondentene ble bedt om å gi tilbakemelding på om de syntes noen spørsmål var vanskelige å forstå eller besvare. Etter å ha besvart spørreskjemaet meldte respondentene at spørsmålene i skjemaet var enkle å forstå, samtidig som ingen hadde noen tilbakemeldinger på at noe var uforståelig eller vanskelig. Det kom noen få tilbakemeldinger på en enkle skrivefeil, som ble rettet opp før datainnsamlingen startet.

En annen faktor som ble testet ved pilotstudien var tidsbruken til respondentene ved besvarelse av spørreskjemaet. En tidsbruk i nærheten av 10 minutter ble sett på som hensiktsmessig, da kort tidsbruk ble brukt som argument i rekrutteringen av skoler til undersøkelsen. Respondentene i pilotstudien brukte mellom 7 og 16 minutter på å besvare spørreskjemaet. Hvorvidt alle respondentene leste alle spørsmål og påstander like nøye er uvisst, men når tidsbruken varierte mellom 7 minutter og 16 minutter, ble dette sett på som rimelig.

4.2.2. Måleinstrument

I dette delkapitlet beskrives spørreskjemaets (Vedlegg 5) variabler og verdier (Johannessen et al., 2016, s. 251), i form av spørsmål, påstander og svaralternativer. Spørreskjemaets tittel lyder «Livslang bevegelsesglede gjennom kroppsøving» fordi studiens tidlige problemstilling omhandlet livslang bevegelsesglede, før den ble endret til å omhandle fysisk aktiv livsstil, da dette oppleves som mer konkret og målbart.

Innledningsvis i spørreskjemaet ble elevene spurt om bakgrunnsinformasjon som kjønn, hva slags barneskole og ungdomsskole de har gått på, hvilken studieretning de går og hvilket klassetrinn de er på. I tillegg ble elevene stilt to kontrollspørsmål; *Har du faget kroppsøving (gym) dette skoleåret?* og *Har du gått på skole i Norge gjennom hele skolegangen din?* Med svaralternativene *ja* og *nei*, ved begge spørsmålene. Det første av disse spørsmålene ble brukt for at elever ved studieretninger som programfag idrettsfag, som ikke har faget kroppsøving, ikke skulle få spørsmål om kroppsøvingsfaget på videregående. Det andre spørsmålet ble brukt for å kunne ekskludere eventuelle elever som ikke har gått på skole i Norge gjennom hele skolegangen. Alle disse spørsmålene er på nominalnivå, da verdiene er

ulike kategorier som ikke kan rangeres i noen logisk rekkefølge (Johannessen et al., 2016, s. 256; Ringdal, 2018, s. 95).

For å undersøke elevenes aktivitetsvaner på fritiden ble det hentet inspirasjon fra Moen et al. (2018, s. 25-26). Elevene ble spurt; *Hvor ofte driver du med disse aktivitetene på fritiden, i løpet av en vanlig uke?* Der de svarte på hvor ofte de driver med *organisert idrett, trening på treningssenter, egentrening og andre fysiske aktiviteter* på fritiden i dag. Her ble det brukt en 5-punkt Likert-skala med alternativene fra (1) *aldri* til (5) *mer enn 4 ganger i uken*.

Deretter ble elevene stilt spørsmål knyttet til deres opplevelse av, og behovstilfredsstillelse i kroppsøving, inndelt i bolker koblet opp mot de ulike skolenivåene; barneskolen, ungdomsskolen og den videregående skolen.

For å undersøke avgangselevenenes oppfatning av kroppsøvingstimene gjennomskolegangen ble det også hentet inspirasjon fra Moen et al. (2018, s. 34 og 68). Elevene ble spurt; *Hvor godt likte/likes du kroppsøving på barneskolen/ungdomsskolen/videregående?* over en 5-punkt Likert-skala fra (1) *veldig dårlig* til (5) *veldig godt*. I tillegg ble elevene spurt om hvor enige de er i påstandene; *Det var/er gøy å ha gym på barneskolen/ungdomsskolen/videregående* og *Gymtimene på barneskolen/ungdomsskolen/videregående gjorde/gjør at jeg fikk/får lyst til å være mer fysisk aktiv på fritiden*. Her ble det brukt en 5-punkt Likert-skala fra (1) *helt uenig* til (5) *helt enig*.

For å måle i hvor stor grad elevenes grunnleggende psykologiske behov har blitt tilfredsstilt i kroppsøvingundervisningen gjennom skolegangen, har en norsk utgave, modifisert til kroppsøvingskonteksten (Erdvik, 2020), av *The Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES) (Vlachopoulos & Michailidou, 2006) blitt brukt. BPNES består av 12 påstander som omhandler opplevd tilfredsstillelse av Selvbestemmelsesteoriens grunnleggende psykologiske behov, med fire påstander tilhørende hvert behov (kompetanse = påstand 1, 4, 7 og 10; tilhørighet = påstand 2, 5, 8 og 11; autonomi = påstand 3, 6, 9 og 12), og besvares over en 7-punkt Likert-skala fra (1) *helt uenig* til (7) *helt enig*. Høy gjennomsnittsscore på skalaen indikerer høy grad av tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene (Erdvik, Haugen, Ivarsson & Säfvenbom, 2020, s. 771). Utviklingen av BPNES viser at skalaen er valid og reliabel for måling av tilfredsstillelse av alle tre grunnleggende psykologiske behov (Erdvik et al., 2020, s. 771; Vlachopoulos & Michailidou, 2006). Det vil si at skalaen både er pålitelig ved at den gir lignende resultater ved gjentatte målinger, i tillegg til at den måler det den har til hensikt å måle (Ringdal, 2018, s. 103). For å måle i hvor stor grad elevenes grunnleggende psykologiske behov har blitt tilfredsstilt i

kroppsøvningsundervisningen på barne- og ungdomsskolen, har også BPNES blitt modifisert fra presens til preteritum, for at elevene enklere kunne forholde seg til fortiden og det aktuelle skolenivået.

På slutten av hver bolk ble elevene spurt ett enkelt åpent spørsmål; *Er det noe du ønsker å legge til angående hvordan du opplevde/oplever gym på barneskolen/ungdomsskolen/videregående?* Der elevene selv fikk formulere egne svar, dersom de ønsket det. Dette spørsmålet ble brukt for at elevene kunne komme med eventuelle erfaringer fra faget som de følte de ikke hadde fått fram gjennom de andre spørsmålene i spørreskjemaet.

Avslutningsvis i spørreskjemaet besvarte elevene fire påstander som ble brukt for å undersøke i hvor stor grad elevene intenderer å være fysisk aktive etter endt skolegang. *Intention to be Physically Active after Graduation (IPAG)* (Hein, Müür & Koka, 2004, s. 11) inneholder fire påstander og besvares over en 7-punkt Likert-skala fra (1) *helt uenig* til (7) *helt enig*. Høy gjennomsnittsscore på denne skalaen indikerer høyere psykologisk tilbøyelighet for å være fysisk aktiv, enn lav score (Erdvik et al., 2014, s. 235). Det vil si at en elev med en høy gjennomsnittsscore intenderer å være fysisk aktiv i fremtiden. Reliabiliteten og validiteten til IPAG har tidligere blitt testet på elever i Norge, der resultatene viser at den er hensiktsmessig å bruke i undersøkelser med ungdommer i alderen 16-18 år som respondenter (Erdvik, Øverby & Haugen, 2015, s. 5). Dermed er denne skalaen også både pålitelig, og måler det den intenderer å måle (Ringdal, 2018, s. 103).

Alle spørsmålsbatteriene som er basert på en 5-punkt eller 7-punkt Likert-skala (Ringdal, 2018, s. 200) er på ordinalnivå, da verdiene både kan kategoriseres og rangeres i en bestemt rekkefølge, uten at intervallene mellom dem er like (Johannessen et al., 2016, s. 256; Ringdal, 2018, s. 96-97).

I tillegg til de nevnte variablene ble elevene også stilt spørsmål angående deres daglige stillesitting og aktivitetsnivå, som ikke ble brukt i analysen.

4.3. Analyse

I dette delkapitlet beskrives hvordan det innsamlede datamaterialet har blitt behandlet, og hvilke statistiske analyser som er gjort for å undersøke studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Gjennom analysen av de innsamlede dataene har databehandlingsprogrammene Excel og SPSS blitt brukt. For å fremstille den deskriptive

statistikken har både Excel og SPSS blitt brukt, mens SPSS også har blitt brukt til å teste reliabiliteten til BPNES og IPAG, og for å undersøke sammenhenger og forskjeller mellom ulike variabler og elevgrupper.

4.3.1. Innledende analyse

Første trinn i dataanalysen gikk ut på å kontrollere for elevenes svar på kontrollspørsmålene. Dette førte til at ni respondenter ble ekskludert fordi de ikke hadde gått på skole i Norge gjennom hele skolegangen. I tillegg ble 23 respondenter ekskludert på grunn av veldig lang (over 2 timer) eller kort (under 5 minutter) svartid og mistenkelige svarmønstre på spørreskjemaet. Elevene med veldig lang svartid ble ekskludert fordi mønstrene i svarene så mistenkelige og uærlige ut, ved f.eks. at flere av svarene ved lignende påstander var sterkt motstridende. Elevene med kort svartid ble ekskludert siden pilotstudien tydet på at det vil være vanskelig å svare på spørreskjemaet på så kort tid og samtidig lese gjennom alle spørsmål og påstander. Respondentene som ble stående igjen i det endelige utvalget hadde en svartid fra 5 til 34 minutter.

Blant de 144 avgangselevne i det endelige utvalget, går 24 stykk studieretningen idrettsfag, men kun 8 av disse krysset av for at de ikke har kroppsøving på videregående. Siden idrettsfagklassen som deltok i studien ikke har kroppsøvingsundervisning, men andre lignende praktiske fag som aktivitetslære, har disse elevene krysset av for at de har kroppsøving selv om de i realiteten ikke har det. Siden disse variablene beskriver elevenes oppfattelse av andre lignende fag, og ikke kroppsøving, ble idrettsfagselevne svar angående kroppsøving på videregående slettet, og ikke brukt i dataanalysen. Svarene fra idrettsfagelevne på resterende variabler ble brukt i analysen for å blant annet se på forskjeller mellom idrettsfagelevne og andre elever på opplevd behovstilfredsstillelse i grunnskolen. I etterkant av datainnsamlingen innses det at elevene på idrettsfag ikke burde fått muligheten til å svare på spørsmålene angående kroppsøving på videregående, for å unngå situasjonen som oppsto. Dette kunne blitt løst ved at elever som krysset av for idrettsfag, på spørsmål om studieretning, ikke ville fått disse spørsmålene.

4.3.2. S sammensatte mål og reliabilitetstesting

Variablene i BPNES og IPAG blir brukt som indikatorer på sammensatte mål (Johannessen et al., 2016, s. 259; Ringdal, 2018, s. 355). S sammensatte mål bygger på flere målte variabler,

som fanger inn flere fasetter av et teoretisk begrep, som sammen gir høyere reliabilitet enn hver enkeltvariabel alene (Ringdal, 2018, s. 355). Indikatorene med samme mål måler det som kalles for ent latent variabel, der hver indikator har ulikt forhold til den latente variabelen. F.eks. fungerer fire av påstandene i BPNES som indikatorer på elevenes opplevde tilfredsstillelse av behovet for kompetanse i kroppsøvingstimene. De tolv påstandene i BPNES brukes som indikatorer på elevenes tilfredsstillelse av behovene for kompetanse, tilhørighet og autonomi, på henholdsvis barne-, ungdoms- og den videregående skolen, med fire påstander for hvert behov. De fire påstandene i IPAG brukes som indikatorer på elevenes intensjon om å være fysisk aktive etter endt skolegang.

For å måle disse sammensatte målenes pålitelighet ble det foretatt reliabilitetstester for intern konsistens (Ringdal, 2018, s. 367). Tabell 4-1 viser resultatene fra reliabilitetstestene med Cronbachs alfa (α).

Tabell 4-1: Cronbachs alfa (α) for BPNES og IPAG.

	Kompetanse	Tilhørighet	Autonomi	IPAG
Barneskolen (n=144)	0,91	0,95	0,92	
Ungdomsskolen (n=144)	0,94	0,96	0,95	
Videregående (n=120)	0,92	0,95	0,93	
IPAG (n=144)				0,79

Forklaring: Verdier (α) over 0,70 viser tilfredsstillende reliabilitet.

Testene for intern konsistens viser tilfredsstillende Cronbachs alfa (α) (over 0,70) for BPNES, for både kompetanse, tilhørighet og autonomi, for både barne-, ungdoms- og den videregående skolen, og IPAG. Det vil si at BPNES og IPAG er pålitelige, og at gjentatte målinger med de samme spørsmålene og påstandene vil gi like resultater (Ringdal, 2018, 103).

Etter reliabilitetstesting ble de konstruert nye variabler basert på enhetenes gjennomsnittssvar på indikatorene med samme mål. F.eks. ved at enhetenes gjennomsnittssvar på de fire påstandene angående opplevd kompetanse på barneskolen utgjorde en ny variabel som ble sett på som mål for enhetenes opplevde tilfredsstillelse av dette behovet på dette skolenivået. Dermed ble det opprettet ni variabler for elevenes opplevde behovstilfredsstillelse; kompetanse, tilhørighet og autonomi, på henholdsvis barneskolen, ungdomsskolen og videregående. I tillegg til én variabel for elevenes intensjon om å være fysisk aktiv etter endt skolegang. Selv om disse variablene og verdiene opprinnelig er på ordinalnivå, er det vanlig å behandle slike skalaer for sammensatte mål som variabler på intervallnivå (Johannessen et al., 2016, s. 259). Tester for normalfordeling og skjønnsmessig observasjon av histogrammer

(Ringdal, 2018, s. 307-309) viser derimot at variablene ikke er normalfordelte. Derfor blir det hovedsakelig brukt ikke-parametriske tester for ordinalnivå i analysen, da dette ofte er å foretrekke ved skjevfordelinger (Bjørndal og Hofoss, 2012, s. 90).

4.3.3. Deskriptiv statistikk

For å bli kjent med det innhentede datamaterialet ble det gjort deskriptive analyser (Bjørndal & Hofoss, 2012, s. 41-42; Ringdal, 2018, s. 291), som gjør det mindre sannsynlig at man tolker de mer kompliserte analysene feil (Ringdal, 2018, s. 281). Dette omhandler blant annet frekvensfordelingen i den demografiske fremstillingen av utvalget, som viser avgangselevenes fordeling på blant annet de ulike studieretningene. Ordinalvariablenes sentraltendens blir beskrevet ved bruk av gjennomsnitt og median (Ringdal, 2018, s. 296-297; Bjørndal & Hofoss, 2012, s. 43-44), mens spredningen blir beskrevet ved bruk av variasjonsbredde i form av maksimums- og minimumsverdier og kvartiler (Ringdal, 2018, s. 299-304; Bjørndal & Hofoss, 2012, s. 44-47).

4.3.4. Statistiske signifikanstester

Selv om det ikke er mulig å statistisk generalisere utfra denne studien, er det likevel blitt foretatt statistiske tester for å undersøke studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Ved gjennomføring av de statistiske testene er det valgt et signifikansnivå (Ringdal, 2018, s. 286) på 0,05, som tilsier at det er 5% prosent sannsynlighet for feil resultat. Samtidig blir det tatt utgangspunkt i signifikanssannsynligheten, eller p-verdien (Ringdal, 2018, s. 287), som viser sannsynligheten for at et funn er signifikant ved en tilfeldighet. F.eks. tilsier en p-verdi på mindre enn 0,05 at funnet er statistisk signifikant på 0,05 eller 5% signifikansnivået.

I denne studien er det hovedsakelig brukt ikke-parametriske tester og statistikk, som bygger på enklere forutsetninger enn parametriske tester (Ringdal, 2018, s. 287). Der parametrisk statistikk tar utgangspunkt i fullstendig informasjon på kontinuerlige variabler, tar ikke-parametrisk statistikk utgangspunkt i ranger og frekvenstabeller. De ikke-parametriske testene tar utgangspunkt i en rangering av enhetenes score på variablene, i stedet for de egentlige verdiene på variablene som undersøkes (Field, 2018, s. 284).

For å undersøke statistiske sammenhenger mellom ulike variabler er det blitt foretatt korrelasjonstester (Ringdal, 2018, s. 313). Basert på variablenes målenivå er det blitt gjennomført korrelasjonstester med Spearmans rangkorrelasjon og Pearsons korrelasjon

(Ringdal, 2018, s. 321 og 332). Spearmans (Ringdal, 2018, s. 321) egner seg bedre enn Pearsons på ordinale variabler (Bjørndal & Hofoss, 2012, 123), og har derfor blitt benyttet på de fleste av denne studiens korrelasjonstester. En svakhet ved Spearmans er at utregningen ikke gir riktig resultat dersom variablene som undersøkes har sammenfallende ranger (Ringdal, 2018, s. 322). Siden både BPNES og IPAG baseres på en 7-punkt Likert-skala, ble Pearsons anvendt for å undersøke sammenhengen mellom disse, da Pearsons også kan benyttes på ordinale variabler med fem verdier eller mer (Ringdal, 2018, s. 332). I tillegg er det vanlig å behandle variabler for sammensatte mål som skalaer på intervallnivå (Johannessen et al., 2016, s. 259).

I en korrelasjonstest blir korrelasjonskoeffisienten (Field, 2018, s. 339-340; Johannessen et al., 2016, s. 304-306; Ringdal, 2018, s. 315-318) brukt som testobservator (Ringdal, 2018, s. 286). Denne varierer fra -1, som tilsier en fullstendig negativ sammenheng, til 1, som tilsier en fullstendig positiv sammenheng. En korrelasjonsverdi på 0 tilsier ingen statistisk sammenheng mellom variablene. Det finnes ikke noe fasitsvar på hva som er en sterk eller svak korrelasjon, men basert på ulike kilder antas det at koeffisienter større enn 0,1 tilsier en svak sammenheng, større enn 0,3 tilsier en moderat sammenheng og større enn 0,5 tilsier en sterk sammenheng (Field, 2018, s. 340; Johannessen et al. 2016, s. 305-306; Ringdal, 2018, s. 317).

Ved valg av tester for sammenligning, for å beregne forskjeller, må det tas utgangspunkt i variablenes målenivå, om de er parede eller uparede, og hvor mange variabler eller grupper det skal undersøkes forskjeller mellom (Bjørndal & Hofoss, 2012, s. 84). I denne dataanalysen blir variablene på sammensatte mål for opplevd behovstilfredsstillelse og intensjon om fysisk aktivitet betraktet som avhengige variabler, mens elevenes kjønn og studieretning blir brukt som uavhengige variabler (Johannessen et al., 2016, s. 298).

Friedmans ANOVA (Field, 2018, s. 321) og Wilcoxons matched pairs signed-rank test (Field, 2018, s. 297) ble brukt til å undersøke forskjeller i elevenes behovstilfredsstillelse mellom de ulike skolenivåene, da disse brukes til å beregne forskjeller mellom parede variabler. Friedmans tar for seg flere enn to målinger per enhet (Bjørndal & Hofoss, 2012, s. 94), og ble brukt til å undersøke om det fantes noen signifikante forskjeller i elevenes behovstilfredsstillelse mellom alle tre skolenivå. Ettersom Wilcoxons brukes til å sammenligne to parede variabler (Field, 2018, s. 297-299), ble det ved signifikante forskjeller i tilfredsstillelsen av et behov, også gjennomført tester med Wilcoxons for å undersøke mellom hvilke skolenivå forskjellene fant sted.

Kruskal-Wallis (Field, 2018, s. 306) og Mann-Whitney (Field, 2018, s. 285) ble brukt til å undersøke forskjeller i behovstilfredsstillelse og intensjon om fysisk aktivitet mellom ulike elevgrupper, basert på kjønn og studieretning. Kruskal-Wallis ble brukt til å undersøke forskjeller mellom kjønnene, og på samme måte som Friedmans viser resultatene fra Kruskal-Wallis kun om det finnes signifikante forskjeller, men ikke mellom hvilke variabler disse finner sted. Derfor ble det ved signifikante forskjeller mellom kjønnene også gjennomført tester med Mann-Whitney, for å finne ut hvor forskjellene fant sted. Mann-Whitney ble også brukt til å undersøke forskjeller mellom elevene på idrettsfag og resten av avgangselevne.

Både Wilcoxon (Field, 2018, s. 299) og Mann-Whitney (Field, 2018, s. 289) bruker en z-verdi som testobservator. Et testresultat med en z-verdi over 1,96, eller under -1,96, med p-verdi under 0,05, viser en signifikant forskjell mellom variablene eller gruppene som undersøkes.

4.4. Ethiske og metodiske refleksjoner

I god tid før planlagt datainnsamling ble det tatt kontakt med Norsk senter for forskningsdata (NSD) gjennom chat (Vedlegg 1). Der en representant fra NSD godkjente studien som anonym, og dermed ikke meldepliktig. Kontakt med aktuelle skoler og kontaktpersoner ble foretatt først etter dette.

Når spørreskjemaet var ferdig utarbeidet og datainnsamlingen kunne starte, ble det sendt ut en manual til gjennomføring av undersøkelsen, med lenke til spørreskjemaet, til kontaktpersonene ved de ulike skolene. Alle som fikk tilgang til denne lenken kunne gå inn på nettskjema og svare på spørreskjemaet. Det betyr at det er en liten fare for at noen individer utenfor utvalget og populasjon som undersøkes har svart på spørreskjemaet, dersom noen av kontaktpersonene, lærerne eller elevene de ga dem videre til, lekket denne lenken til personer som ikke skulle ha den. Dette blir derimot sett på som lite sannsynlig at kan ha skjedd.

For å ivareta respondentenes anonymitet gjennom innsamlingen av og behandlingen av datamaterialet har Høgskolen i Innlandets retningslinjer for anonyme forskningsprosjekt (Høgskolen i Innlandet, 2021) blitt fulgt. I tillegg til retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021).

Datainnsamlingen ble gjennomført ved bruk av elektronisk spørreskjema på Nettskjema, og de innsamlede dataene ble lagret i Høgskolens skylagringstjeneste (OneDrive), i en mappe

som kun undertegnede og veileder hadde tilgang til. Etter datainnsamlingen ble analysen, resultater og selve masteroppgaven også lagret i denne mappen.

For å bevare respondentenes anonymitet har det også vært viktig å hemmeligholde informasjon som skolenavn og kontaktpersoners identitet. Avsløring av slik informasjon kan f.eks. ha potensiale til å avsløre identiteten til enhetene som identifiserer seg som noe annet enn gutt eller jente, eller hvilke bestemte klasser som er en del utvalget. Ved gjennomføring av spørreundersøkelsen har det også vært viktig å bruke minst mulig av lærernes og elevenes skoletid, for at dette ikke skulle gå utover den ordinære undervisningen. Derfor ble det ansett som hensiktsmessig med et relativt kort spørreskjema, med kort svartid.

I etterkant av datainnsamlingen og analysen har jeg oppdaget et par ting jeg ville gjort annerledes, dersom oppgaven skulle blitt gjort på nytt. Jeg ville kuttet bort spørreskjemaets spørsmål angående aktivitetsvaner på fritiden, og heller erstattet disse med et spørsmålsbatteri som undersøkte elevenes totale aktivitetsnivå, for å undersøke sammenhenger mellom elevenes aktivitetsnivå og behovstilfredsstillelse gjennom skolegangen. Det kunne også vært interessant å undersøke hva slags motivasjon elevene har opplevd å ha i kroppsøving gjennom skolegangen, noe som også ble sterkt vurdert å gjøre ved bruk av *The Situational Motivation Scale (SIMS)* (Guay et al., 2000, s. 210). Denne ble vraket for å kutte ned spørreskjemaets størrelse. I tillegg ville jeg vurdert andre spørsmålsbatterier enn IPAG for å undersøke avgangselevenenes intensjon om fysisk aktivitet i fremtiden, fordi halvparten av påstandene i denne skalaen omhandler idrettsaktivitet.

5. Resultater

I dette kapittelet legges det fram resultater fra de statistiske analysene som har blitt gjort for å belyse studiens problemstilling; *I hvor stor grad rapporterer avgangselever at kroppsøving har stimulert til en fysisk aktiv livsstil?* Dette inkluderer deskriptiv statistikk og tester for sammenhenger og forskjeller. I første del kommer en demografisk fremstilling av utvalget, inkludert avgangselevens aktivitetsnivå på fritiden og oppfatning av kroppsøving faget gjennom skolegangen. Deretter følger to deler med søkelys på elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving og intensjon om fysisk aktivitet i fremtiden. Det meste av statistikken fremvises i tabeller, mens noe også vises grafisk i figur (Johannessen et al., 2016, s. 280).

5.1. Demografisk fremstilling av utvalget

Alle spørsmål fra spørreskjemaet på nominalnivå, bortsett kontrollspørsmålene, er med å beskrive studiens utvalg, og dele det inn i ulike elevgrupper. Tabell 5-1 viser en demografisk oversikt over studiens utvalg, basert på kjønn, klassetrinn, studieretning og hva slags barne- og ungdomsskole elevene gikk på.

Tabell 5-1: Demografisk oversikt over studiens utvalg.

	Totalt	Gutter	Jenter	Annet
Totalt	144	68	72	4
Vg3 (studieforberedende)	120	48	69	3
Vg2 (yrkesfag)	24	20	3	1
Idrettsfag	24	12	12	0
Studiespesialisering	59	22	35	2
Påbygg	26	6	19	1
Elektronikk	20	16	3	1
Andre studieretninger	15	12	3	0
Offentlig ungdomsskole	135	62	69	4
Idrettsungdomsskole	8	6	2	0
Annen privat ungdomsskole	1	0	1	0
Offentlig barneskole	142	67	71	4
Privat barneskole	2	1	1	0

Forklaring: Andre studieretninger består av elever fra flere studieretninger, innen både yrkesfag og studieforberedende, som medier, naturbruk og helsefag, med få respondenter fra hver.

Utvalget er relativt jevnt fordelt mellom gutter (68) og jenter (72), i tillegg til fire personer som identifiserer seg som noe annet. 120 av elevene gikk vg3 og en studieforberedende retning, mens 24 elever gikk vg2 og en yrkesfaglig retning. Studieretningene som ble

representert i undersøkelsens endelige utvalg var idrettsfag (24 elever), studiespesialisering (59 elever), påbygg (26 elever) og elektronikk (20 elever), i tillegg til 15 elever fra ulike studieretninger innen ulike studieområder med få respondenter. På de fleste studieretningene er det en skjevfordeling mellom antall gutter og jenter, med unntak av idrettsfag der de stiller helt likt. De aller fleste av elevene har gått på offentlig barne- og ungdomsskole, mens noen få har gått på private skoler, dernest flest på idrettsungdomsskole.

5.1.1. Aktivitetsnivå på fritiden

Tabell 5-2 viser frekvensfordeling og mål på sentraltendens og spredning for hvor ofte avgangselevne bedriver ulike typer fysisk aktivitet på fritiden.

Tabell 5-2: Deskriptiv statistikk for elevenes aktivitetsnivå.

	Hvor ofte driver du med disse aktivitetene på fritiden, i løpet av en vanlig uke?							
	Organisert idrett		Trening på treningscenter		Egentrening		Annen fysisk aktivitet	
	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%
Aldri	84	58,3	56	38,9	47	32,6	24	16,7
Mindre enn 1 gang i uken	18	12,5	17	11,8	37	25,7	45	31,3
1-2 ganger i uken	27	18,8	26	18,1	36	25,0	53	36,8
3-4 ganger i uken	12	8,3	22	15,3	16	11,1	9	6,3
Mer enn 4 ganger i uken	3	2,1	23	16,0	8	5,6	13	9,0
Øvre kvartil	3		4		3		3	
Median	1		2		2		3	
Nedre kvartil	1		1		1		2	

Forklaring: Antall = antall elever, % = prosent av utvalget. Skala: 1 = Aldri, 2 = Mindre enn 1 gang i uken, 3 = 1-2 ganger i uken, 4 = 3-4 ganger i uken, 5 = Mer enn 4 ganger i uken.

Over 70% av elevene deltar aldri eller sjeldnere enn 1 gang i uka i den organiserte idretten. Samtidig som det også er relativt mange som like sjelden trener på treningscenter (50%), trener på egenhånd (57%) eller bedriver annen fysisk aktivitet (f.eks. gåturer eller frisbeegolf (48%)). Det er generelt ganske få som bedriver noen av aktivitetene 3-4 ganger i uken eller oftere, med organisert idrett (10,4%) som minst, og trening på treningscenter (31,3%) som mest populært. Samtidig er det litt flere som bedriver de ulike aktivitetene 1-2 ganger i uken, spesielt annen fysisk aktivitet (36,8%) og egentrening (25%).

Median- og kvartilverdiene viser at organisert idrett er den minst populære aktivitetsformen, mens egentrening er noe mer populært. Trening på treningscenter og annen fysisk aktivitet skiller seg ut som de mest populære.

Det er viktig å understreke at denne oversikten ikke viser elevenes totale aktivitetsnivå. Eksempelvis kan elever som aldri bedriver organisert idrett være de samme elevene som 1-2 ganger i uken eller oftere bedriver de andre aktivitetene, mens elevene som bedriver organisert idrett mer enn 4 ganger i uken kanskje sjelden gjør noen av de andre aktivitetene.

5.1.2. Oppfatning av kroppsøvingstimene

Tabell 5-3 viser frekvensfordeling og mål på sentraltendens og spredning for hvor godt elevene har likt kroppsøvingstimene gjennom skolegangen.

Tabell 5-3: Deskriptiv statistikk for hvor godt elevene har likt kroppsøving.

	Hvor godt likte du gymtimene på . . . ?					
	Barneskolen (n=144)		Ungdomsskolen (n=144)		Videregående (n=120)	
	Antall	%	Antall	%	Antall	%
Veldig dårlig	4	2,8	9	6,3	1	0,8
Dårlig	15	10,4	12	8,3	10	8,3
Verken godt eller dårlig	23	16,0	24	16,7	34	28,3
Godt	45	31,3	53	36,8	40	33,3
Veldig godt	57	39,6	46	31,9	35	29,2
Øvre kvartil	5		5		5	
Median	4		4		4	
Nedre kvartil	3		3		3	

Forklaring: Antall = antall elever, % = prosent av utvalget. Skala: 1 = Veldig dårlig, 2 = Dårlig, 3 = Verken godt eller dårlig, 4 = Godt, 5 = Veldig godt.

En større andel elever likte kroppsøvingstimene dårlig eller veldig dårlig på barneskolen (<14%) og ungdomsskolen (<15%), sammenlignet med videregående (<10%). Dette antyder at flere elever som likte kroppsøving dårlig på grunnskolen, har likt det bedre på videregående. Samtidig er det en større andel av elevene som likte kroppsøvingstimene veldig godt på barneskolen (39,6%), sammenlignet med ungdomsskolen (31,9%) og videregående (29,2%). Men det er en også større andel som likte timene godt på både ungdomsskolen (36,8%) og videregående (33,3%) enn på barneskolen (31,3%). Dette antyder at flere elever som likte kroppsøving veldig godt på barneskolen, likte det litt dårligere på ungdomsskolen og videregående.

Alle mål for sentraltendens og spredning er like for alle tre skolenivå, som viser at hvor godt elevene har likt kroppsøvingstimene har vært relativt jevn gjennom hele skolegangen. Medianverdiene viser at minst halvparten av elevene har likt faget godt eller veldig godt gjennom hele skolegangen.

Tabell 5-4 viser frekvensfordeling og mål på sentraltendens og spredning for hvor gøy elevene synes kroppsøvingstimene har vært gjennom skolegangen.

Tabell 5-4: Deskriptiv statistikk for hvor gøy elevene synes kroppsøvingstimene har vært.

	Det var/er gøy å ha gym på . . .					
	Barneskolen (n=144)		Ungdomsskolen (n=144)		Videregående (n=120)	
	Antall	%	Antall	%	Antall	%
Helt uenig	8	5,6	12	8,3	5	4,2
Litt uenig	10	6,9	9	6,3	9	7,5
Verken enig eller uenig	14	9,7	19	13,2	24	20,0
Litt enig	29	20,1	39	27,1	35	29,2
Helt enig	83	57,6	65	45,1	47	39,2
Øvre kvartil	5		5		5	
Median	5		4		4	
Nedre kvartil	4		3		3	

Forklaring: Antall = antall elever, % = prosent av utvalget. Skala: 1 = Helt uenig, 2 = Litt uenig, 3 = Verken enig eller uenig, 4 = Litt enig, 5 = Helt enig.

En større andel av elevene er helt uenig i at kroppsøving var gøy på ungdomsskolen (8,3%), sammenlignet med barneskolen (5,6%) og videregående (4,2%). Som antyder at kroppsøvingstimene ble opplevd som minst gøy på ungdomsskolen for flere av elevene. For alle tre skolenivå er flesteparten av elevene litt eller helt enige i at kroppsøving har vært gøy. Med størst andel på barneskolen (77,7%), og minst andel på videregående (68,4%). Samtidig som en større andel er helt enig i påstanden for barneskolen (57,6%) enn på ungdomsskolen (45,1%) og videregående (39,2%).

Sentraltendens- og spredningsverdiene er like for ungdomsskolen og videregående, mens medianen og nedre kvartil er større på barneskolen. Både frekvensfordelingen og sentraltendens- og spredningsmålene antyder at kroppsøving ble opplevd som mest gøy på barneskolen blant mesteparten av elevene.

Tabell 5-5 viser frekvensfordeling og mål på sentraltendens og spredning for hvor enig elevene er i at kroppsøvingstimene har inspirert til fysisk aktivitet på fritiden gjennom skolegangen.

Tabell 5-5: Deskriptiv statistikk for hvor godt elevene synes kroppsøvingstimene har inspirert til fysisk aktivitet.

	Barneskolen (n=144)		Ungdomsskolen (n=144)		Videregående (n=120)	
	Antall	%	Antall	%	Antall	%
Helt uenig	17	11,8	15	10,4	8	6,7
Litt uenig	10	6,9	10	6,9	10	8,3
Verken enig eller uenig	35	24,3	41	28,5	36	30,0
Litt enig	46	31,9	42	29,2	36	30,0
Helt enig	36	25,0	36	25,0	30	25,0
Øvre kvartil	4,75		4,75		4,75	
Median	4		4		4	
Nedre kvartil	3		3		3	

Forklaring: Antall = antall elever, % = prosent av utvalget. Skala: 1 = Helt uenig, 2 = Litt uenig, 3 = Verken enig eller uenig, 4 = Litt enig, 5 = Helt enig.

Over 10% av elevene er helt uenige i at kroppsøvingstimene på grunnskolen inspirerte til mer fysisk aktivitet på fritiden, mens andelen er litt mindre for videregående (6,7%). Dette kan antyde at flere elever som ikke opplevde at kroppsøvingstimene i grunnskolen inspirerte til mer fysisk aktivitet, har opplevd at kroppsøvingstimene på videregående har gjort dette i større grad.

Målene for sentraltendens og spredning er like for alle skolenivåene, som viser at hvor mange elever som har opplevd at kroppsøvingstimene har inspirert til fysisk aktivitet på fritiden har vært relativt uforandret gjennom skolegangen.

5.2. Behovstilfredsstillelse i kroppsøving gjennom skolegangen

I dette delkapitlet presenteres beskrivende statistikk på elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving gjennom skolegangen og resultatene fra de statistiske korrelasjons- og sammenligningstestene basert på disse. Dette inkluderer blant annet korrelasjonstester mellom elevenes behovstilfredsstillelse og aktivitetsnivå på fritiden, og sammenligningstester mellom elevenes behovstilfredsstillelse på de ulike skolenivåene og mellom ulike elevgrupper.

Tabell 5-6 viser mål for sentraltendens og spredning på elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving på barneskolen (n=144), ungdomsskolen (n=144) og videregående (n=120).

Tabell 5-6: Deskriptiv statistikk for elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving gjennom skolegangen.

	Kompetanse			Tilhørighet			Autonomi		
	B	U	V	B	U	V	B	U	V
Gjennomsnitt	5,20	5,30	5,29	5,21	5,22	5,24	4,47	4,61	4,76
Maximum	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00
Øvre kvartil	6,25	6,50	6,25	6,75	6,75	6,25	5,75	6,00	5,94
Median	5,50	5,75	5,50	5,75	6,00	5,25	4,75	4,88	5,00
Nedre kvartil	4,50	4,25	4,25	4,25	4,00	4,25	3,50	3,50	4,00
Minimum	1,25	1,00	1,50	1,00	1,00	1,75	1,00	1,00	1,00

Forklaring: B = barneskolen (n=144), U = ungdomsskolen (n=144), V = videregående (n=120). Skala: 1 = lav tilfredsstillelse, 7 = høy tilfredsstillelse.

Gjennomsnittsverdiene antyder at behovstilfredsstillelsen har vært økende gjennom skolegangen, for alle tre grunnleggende psykologiske behov. Med unntak av behovet for kompetanse, der gjennomsnittet er noe høyere for ungdomsskolen (5,30) enn videregående (5,29). Gjennomsnittsverdiene antyder at behovstilfredsstillelsen har vært dårligst på barneskolen, sammenlignet med både ungdomsskolen og videregående. Samtidig viser medianverdiene og spredningsmålene litt andre tendenser. Blant annet antyder kvartilene bedre tilfredsstillelse av tilhørighet på barneskolen enn de andre skolenivåene, og bedre tilfredsstillelse av kompetanse på barneskolen enn videregående. Medianverdiene antyder også bedre tilfredsstillelse av tilhørighet på barneskolen enn på videregående.

Elevenes tilfredsstillelse av behovene for kompetanse og tilhørighet har vært relativt god gjennom hele skolegangen, da gjennomsnitts- og medianverdiene gjennomgående er på 5,2 eller større for disse behovene for alle tre skolenivå. Tilfredsstillelsen av behovet for autonomi har vært noe dårligere, da sentraltendensverdiene for dette behovet gjennomgående er på 5,0 eller mindre. Verdiene for nedre og øvre kvartil er også gjennomgående lavere for behovet for autonomi enn for kompetanse og tilhørighet gjennom hele skolegangen.

Verdiene for nedre kvartil viser at minst 75% av elevene har hatt relativt god behovstilfredsstillelse gjennom hele skolegangen, da disse verdiene ligger midt på skalaen eller høyere. Samtidig viser minimumsverdiene at et fåtall (minst én elev) har opplevd svært liten behovstilfredsstillelse, på alle tre skolenivå.

Tabell 5-7 viser resultatene fra sammenligningstestene med Friedmans av elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving mellom skolenivåene.

Tabell 5-7: Sammenligning av elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving gjennom skolegangen.

Opplevd behovstilfredsstillelse gjennom skolegangen (n=120)				
		Gjennomsnitt	Gj.snitt rang	P-verdi
Kompetanse	Barneskolen	5,017	1,850	
	Ungdomsskolen	5,065	1,967	
	Videregående	5,285	2,183	0,017*
Tilhørighet	Barneskolen	5,046	1,946	
	Ungdomsskolen	5,006	1,929	
	Videregående	5,240	2,125	0,172
Autonomi	Barneskolen	4,360	1,796	
	Ungdomsskolen	4,435	1,971	
	Videregående	4,765	2,233	0,001**

Forklaring: * = signifikant forskjell ($p < 0,05$), ** = signifikant forskjell ($p < 0,01$).

Resultatene fra sammenligningstesting ved bruk av Friedmans viser en signifikant forskjell i elevenes tilfredsstillelse av behovene for kompetanse ($p < 0,05$) og autonomi ($p < 0,01$) mellom de ulike skolenivåene, men ikke for tilhørighet. Dette viser at tilfredsstillelsen av behovet for tilhørighet har vært jevn gjennom hele skolegangen, mens det finnes signifikante forskjeller for hvor godt elevene har fått tilfredsstilt behovene for kompetanse og autonomi mellom skolenivåene. Derfor ble det gjennomført sammenligningstester med Wilcoxon mellom de ulike skolenivåene på elevenes tilfredsstillelse av behovene for kompetanse og autonomi, men ikke av behovet for tilhørighet. Tabell 5-8 viser resultatene fra disse sammenligningstestene.

Tabell 5-8: Sammenligning av elevenes tilfredsstillelse av kompetanse og autonomi i kroppsøving gjennom skolegangen.

	Opplevd tilfredsstillelse av behovet for . . .					
	Kompetanse			Autonomi		
	Gjennomsnitt	Z-verdi	P-verdi	Gjennomsnitt	Z-verdi	P-verdi
Barneskolen (n=144)	5,201			4,465		
Ungdomsskolen (n=144)	5,295			4,615		
Barneskolen og ungdomsskolen (n=144)		-1,610	0,107		-2,233	0,026*
Barneskolen (n=120)	5,017			4,360		
Videregående (n=120)	5,285			4,765		
Barneskolen og videregående (n=120)		-2,479	0,013*		-2,778	0,005**
Ungdomsskolen (n=120)	5,065			4,435		
Videregående (n=120)	5,285			4,765		
Ungdomsskolen og videregående (n=120)		-2,407	0,016*		-2,725	0,006**

Forklaring: * = signifikant forskjell ($p < 0,05$), ** = signifikant forskjell ($p < 0,01$).

Resultatene fra testene med Wilcoxon viser at tilfredsstillelsen av behovet for kompetanse har vært signifikant bedre i kroppsøvingsøvingstimene på videregående enn på både barne- og ungdomsskolen. Resultatene viser også at tilfredsstillelsen av behovet for autonomi har økt regelmessig gjennom skolegangen, med større opplevd tilfredsstillelse på videregående enn på både ungdomsskolen og barneskolen, og større på ungdomsskolen enn på barneskolen. Det er viktig å understreke at det ikke er stor forskjell på noen av disse gjennomsnittsverdiene og -rangene, men forskjellene er likevel signifikante.

5.2.1. Sammenhenger

I denne delen presenteres resultatene fra korrelasjonstestene mellom avgangselevens opplevde behovstilfredsstillelse gjennom skolegangen og både aktivitetsnivå på fritiden og oppfatning av kroppsøvingstimene. Tabell 5-9 viser resultatene fra korrelasjonstestene med Spearmans mellom hvor ofte avgangselevene bedriver ulike aktiviteter på fritiden og behovstilfredsstillelse i kroppsøving på de ulike skolenivåene.

Tabell 5-9: Korrelasjon mellom elevenes aktivitetsnivå og behovstilfredsstillelse i kroppsøving gjennom skolegangen.

		Organisert idrett	Trening på treningssenter	Egentrening	Annen fysisk aktivitet
Barneskolen (n=144)	Kompetanse				
	Koeffisient	0,192*	0,114	0,116	0,019
	P-verdi	0,021	0,173	0,168	0,819
	Tilhørighet				
	Koeffisient	0,188*	0,090	0,095	0,077
	P-verdi	0,024	0,285	0,256	0,356
	Autonomi				
	Koeffisient	0,027	0,071	0,079	0,083
	P-verdi	0,749	0,401	0,345	0,322
Ungdomsskolen (n=144)	Kompetanse				
	Koeffisient	0,235**	0,177*	0,078	0,003
	P-verdi	0,005	0,034	0,353	0,970
	Tilhørighet				
	Koeffisient	0,221**	0,137	0,032	0,125
	P-verdi	0,008	0,103	0,705	0,135
	Autonomi				
	Koeffisient	0,162	0,125	0,126	0,072
	P-verdi	0,053	0,135	0,132	0,394
Videregående (n=120)	Kompetanse				
	Koeffisient	0,169	0,258**	0,078	0,037
	P-verdi	0,066	0,004	0,398	0,690
	Tilhørighet				
	Koeffisient	0,109	0,212*	0,040	0,146
	P-verdi	0,238	0,020	0,666	0,113
	Autonomi				
	Koeffisient	0,013	0,147	0,103	0,012
	P-verdi	0,889	0,109	0,261	0,898

Forklaring: ** = signifikant sammenheng ($p < 0,01$), * = signifikant sammenheng ($p < 0,05$).

Resultatene viser en signifikant svak positiv sammenheng mellom hvor ofte avgangselevne bedriver organisert idrett på fritiden og hvor godt behovene for kompetanse og tilhørighet ble tilfredsstilt i kroppsøvingstimen på barneskolen og ungdomsskolen. Det er viktig å huske på at disse sammenhengene tar utgangspunkt i elevenes aktivitetsnivå nå som de er avgangselever på videregående, og ikke aktivitetsnivået mens de gikk på barne- og/eller ungdomsskolen. Likevel er det rimelig å anta at de avgangselevne som bedriver organisert idrett, også var idrettsaktive når de var yngre. Noe som tilsier at elever som er aktive i den organiserte idretten på fritiden i større grad enn andre elever får tilfredsstilt behovene for kompetanse og tilhørighet i kroppsøvingstimen i grunnskolen.

Resultatene viser også en signifikant svak positiv sammenheng mellom hvor ofte avgangselevne trener på treningssenter og hvor godt behovet for kompetanse har blitt tilfredsstilt i kroppsøvingstimene på ungdomsskolen og videregående, i tillegg til behovet for tilhørighet på videregående. Dette tyder på at elever som er glade i treningssenteraktivitet, som f.eks. styrketrening eller gruppetrening, i større grad har fått tilfredsstilt disse behovene på ungdomsskolen og videregående.

Resultatene viser ingen korrelasjon mellom elevenes tilfredsstillelse av behovet for autonomi gjennom skolegangen og hvor ofte de bedriver noen av de ulike aktivitetene som avgangselever. De viser heller ingen sammenheng mellom hvor ofte avgangselevne driver med egentrening eller annen fysisk aktivitet og tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov gjennom skolegangen.

Tabell 5-10 viser resultatene fra korrelasjonstestene med Spearmans mellom elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving og oppfatning av faget på de ulike skolenivåene.

Tabell 5-10: Korrelasjon mellom elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving og oppfatning av faget på samme skolenivå.

		Hvor godt likte du gymtimene på . . . ?	Det var gøy å ha gym på . . .	Gymtimene på . . . gjorde at jeg fikk lyst til å være mer fysisk aktiv på fritiden
Barneskolen (n=144)	Kompetanse			
	Korrelasjonskoeffisient	0,693**	0,672**	0,638**
	P-verdi	0,000	0,000	0,000
	Tilhørighet			
	Korrelasjonskoeffisient	0,631**	0,657**	0,579**
	P-verdi	0,000	0,000	0,000
Ungdomsskolen (n=144)	Autonomi			
	Korrelasjonskoeffisient	0,705**	0,715**	0,713**
	P-verdi	0,000	0,000	0,000
	Kompetanse			
	Korrelasjonskoeffisient	0,782**	0,735**	0,648**
	P-verdi	0,000	0,000	0,000
Videregående (n=120)	Tilhørighet			
	Korrelasjonskoeffisient	0,706**	0,703**	0,611**
	P-verdi	0,000	0,000	0,000
	Autonomi			
	Korrelasjonskoeffisient	0,773**	0,763**	0,729**
	P-verdi	0,000	0,000	0,000
Videregående (n=120)	Kompetanse			
	Korrelasjonskoeffisient	0,658**	0,685**	0,505**
	P-verdi	0,000	0,000	0,000
	Tilhørighet			
	Korrelasjonskoeffisient	0,601**	0,647**	0,511**
	P-verdi	0,000	0,000	0,000
Videregående (n=120)	Autonomi			
	Korrelasjonskoeffisient	0,718**	0,731**	0,709**
	P-verdi	0,000	0,000	0,000

Forklaring: ** = signifikant sammenheng ($p < 0,01$).

Resultatene viser en signifikant sterk positiv sammenheng mellom elevenes opplevde behovstilfredsstillelse og både hvor godt elevene har likt kroppsøvingfaget, hvor gøy de har opplevd at kroppsøvingstimene har vært og i hvor stor grad de har opplevd at faget har inspirert til mer fysisk aktivitet på fritiden, på alle skolenivå. Det vil si at elever som har opplevd at behovene for kompetanse, tilhørighet og autonomi har blitt tilfredsstilt i kroppsøvingstimene også har hatt et positivt forhold til faget og opplevd flere positive effekter, som å syntes timene var morsomme og bli inspirert til å være fysisk aktiv på fritiden.

Samtidig som elevene som ikke har opplevd god behovstilfredsstillelse i faget har hatt mer negative oppfattelser av kroppsøvingstimene.

5.2.2. Forskjeller mellom elevgrupper

I denne delen presenteres resultatene fra sammenligningstestene mellom ulike elevgrupper basert på kjønn og studieretning. Det er viktig å understreke at kjønnnet «annet» består av kun fire enheter, noe som gjør det vanskelig å si at disse kan representere hele populasjon for personer som identifiserer seg som noe annet enn gutt eller jente. Det er likevel foretatt signifikanstester basert på dette kjønnnet for å gi en pekepinn på om disse enhetene i en eller annen grad enn andre har fått de grunnleggende psykologiske behovene tilfredsstilt i kroppsøvingstimene gjennom skolegangen. Utvalgsgruppene med gutter (n=68/66) og jenter (n=72/60) består av ulike antall respondenter for grunnskolen og videregående fordi idrettsfagelevne ikke er inkludert i testene for videregående. Tabell 5-11 viser mål på sentraltendens for elevenes rapporterte behovstilfredsstillelse i kroppsøving på alle skolenivå, basert på kjønn.

Tabell 5-11: Sentraltendens på elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving på alle skolenivå, basert på kjønn.

		Kompetanse			Tilhørighet			Autonomi		
		B	U	V	B	U	V	B	U	V
Gutter (n=68/56)	Gjennomsnitt	5,62	5,81	5,62	5,61	5,77	5,46	4,71	4,99	4,77
	Median	5,75	6,25	6,00	6,00	6,50	6,00	5,00	5,50	5,00
Jenter (n=72/60)	Gjennomsnitt	4,83	4,85	5,07	4,91	4,78	5,16	4,30	4,30	4,83
	Median	5,13	5,25	5,25	5,00	5,25	5,25	4,25	4,25	5,00
Annet (n=4)	Gjennomsnitt	4,81	4,63	3,94	3,81	3,75	3,44	3,31	3,94	3,69
	Median	5,00	4,25	3,88	3,63	3,63	3,25	3,00	4,00	4,00

Forklaring: B = barneskolen (n=144), U = ungdomsskolen (n=144), V = videregående (n=120). Skala: 1 = lav tilfredsstillelse, 7 = høy tilfredsstillelse.

Gjennomsnitts- og medianverdiene viser at guttene har fått alle tre behov bedre tilfredsstilt enn både jentene og de som identifiserer seg som noe annet på alle tre skolenivå. Med unntak av behovet for autonomi på videregående, der jentene har noe høyere gjennomsnitt enn guttene. Elevene som identifiserer seg som noe annet har fått alle tre behov dårligere tilfredsstilt enn både guttene og jentene gjennom hele skolegangen.

Tabell 5-12 viser resultatene fra sammenligningstestene med Kruskal-Wallis på elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving på alle skolenivåene, basert på kjønn.

Tabell 5-12: Sammenligning av elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving, basert på kjønn.

		Gjennomsnittsrang			P-verdi
		Gutt (n=68/56)	Jente (n=72/60)	Annet (n=4)	
Kompetanse	Barneskolen	85,779	61,007	53,625	0,001**
	Ungdomsskolen	88,338	59,014	46,000	0,000**
	Videregående	70,464	53,667	23,500	0,003**
Tilhørighet	Barneskolen	83,426	64,403	32,500	0,004**
	Ungdomsskolen	87,272	60,757	32,750	0,000**
	Videregående	65,830	58,233	19,875	0,029*
Autonomi	Barneskolen	78,412	68,986	35,250	0,079
	Ungdomsskolen	81,963	64,813	50,000	0,028*
	Videregående	61,670	61,350	31,375	0,233

Forklaring: * = signifikant forskjell ($p < 0,05$), ** = signifikant forskjell ($p < 0,01$).

Resultatene fra testene med Kruskal-Wallis viser en signifikant forskjell mellom kjønnene for opplevd tilfredsstillelse av alle behov gjennom skolegangen, med unntak av tilfredsstillelse av behovet for autonomi på barneskolen og videregående. Det vil si at det ikke finnes noen signifikante forskjeller mellom kjønnene i opplevd tilfredsstillelse av behovet for autonomi på barneskolen og videregående, men for alle de andre behovene og skolenivåene. Derfor er det ikke foretatt sammenligningstester med Mann-Whitney mellom kjønnene på behovet for autonomi på barneskolen og videregående.

Tabell 5-13 viser resultatene fra sammenligningstestene med Mann-Whitney på elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving mellom gutter (n=68/66) og jenter (n=72/60).

Tabell 5-13: Sammenligning av behovstilfredsstillelse i kroppsøving mellom gutter og jenter.

			Gj.snitt rang	Z-verdi	P-verdi
Kompetanse	Barneskolen	Gutt	82,816		
		Jente	58,868	-3,499	0,000**
	Ungdomsskolen	Gutt	85,147		
		Jente	56,667	-4,171	0,000**
	Videregående	Gutt	67,027		
		Jente	50,542	-2,645	0,008**
Tilhørighet	Barneskolen	Gutt	79,978		
		Jente	61,549	-2,698	0,007**
	Ungdomsskolen	Gutt	83,816		
		Jente	57,924	-3,812	0,000**
	Videregående	Gutt	62,339		
		Jente	54,917	-1,194	0,233
Autonomi	Ungdomsskolen	Gutt	79,037		
		Jente	62,438	-2,426	0,015*

Forklaring: * = signifikant forskjell ($p < 0,05$), ** = signifikant forskjell ($p < 0,01$).

Resultatene fra testene for forskjeller mellom guttene og jentene viser en signifikant forskjell, i favør guttene, i opplevd tilfredsstillelse av kompetanse gjennom hele skolegangen, tilhørighet på barne- og ungdomsskolen, og autonomi på ungdomsskolen. Det vil si at guttene i større grad enn jentene har opplevd å få behovet for kompetanse tilfredsstilt gjennom hele skolegangen, samt alle tre behov bedre tilfredsstilt på ungdomsskolen, og behovet for tilhørighet bedre tilfredsstilt på barneskolen.

Tabell 5-14 viser resultatene fra sammenligningstestene med Mann-Whitney på elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving mellom gutter (n=68/66) og annet (n=4).

Tabell 5-14: Sammenligning av behovstilfredsstillelse i kroppsøving mellom gutter og annet.

			Gj.snitt rang	Z-verdi	P-verdi
Kompetanse	Barneskolen	Gutt	37,463		
		Annet	20,125	-1,618	0,106
	Ungdomsskolen	Gutt	37,691		
		Annet	16,250	-2,017	0,044*
	Videregående	Gutt	31,938		
		Annet	10,375	-2,395	0,017*
Tilhørighet	Barneskolen	Gutt	37,949		
		Annet	11,875	-2,443	0,015*
	Ungdomsskolen	Gutt	37,956		
		Annet	11,750	-2,490	0,013*
	Videregående	Gutt	31,991		
		Annet	9,625	-2,492	0,013*
Autonomi	Ungdomsskolen	Gutt	37,426		
		Annet	20,750	-1,555	0,120

Forklaring: * = signifikant forskjell ($p < 0,05$).

Resultatene fra sammenligningstestene mellom gutter og annet viser en signifikant forskjell, i favør guttene, i opplevd tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet gjennom hele skolegangen, samt behovet for kompetanse på ungdomsskolen og barneskolen.

Tabell 5-15 viser resultatene fra sammenligningstestene med Mann-Whitney på elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving mellom jenter (n=72/60) og annet (n=4).

Tabell 5-15: Sammenligning av behovstilfredsstillelse i kroppsøving mellom jenter og annet.

			Gj.snitt rang	Z-verdi	P-verdi
Kompetanse	Barneskolen	Jente	38,639		
		Annet	36,000	-0,233	0,816
	Ungdomsskolen	Jente	38,847		
		Annet	32,250	-0,583	0,560
	Videregående	Jente	33,625		
		Annet	15,625	-1,877	0,061
Tilhørighet	Barneskolen	Jente	39,354		
		Annet	23,125	-1,434	0,152
	Ungdomsskolen	Jente	39,333		
		Annet	23,500	-1,401	0,161
	Videregående	Jente	33,817		
		Annet	12,750	-2,198	0,028*
Autonomi	Ungdomsskolen	Jente	38,875		
		Annet	31,750	-0,629	0,529

Forklaring: * = signifikant forskjell ($p < 0,05$).

Resultatene fra sammenligningstestene mellom jenter og annet viser en signifikant forskjell, i favør jentene, i opplevd tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet på videregående, men ingen av de andre behovene på noen av skolenivåene.

På bakgrunn av alle sammenligningstestene mellom kjønnene kan vi si at guttene i størst grad har opplevd å få de grunnleggende psykologiske behovene tilfredsstilt i kroppsøvingundervisningen gjennom skolegangen. Dette gjelder spesielt behovet for kompetanse og behovstilfredsstillelsen på ungdomsskolen. Forskjellene er mest synlig mellom guttene og jentene, mens de som identifiserer seg som noe annet, til tross for få enheter, har opplevd signifikant lavere behovstilfredsstillelse av enkelte behov gjennom skolegangen.

For å undersøke om idrettsfagelevne opplevde bedre behovstilfredsstillelse i kroppsøving i grunnskolen, har det blitt gjennomført sammenligningstester mellom elevene på idrettsfag (n=24) og elevene på alle de andre studieretningene (resten) (n=120). Tabell 5-16 viser mål på sentraltendens for elevenes rapporterte behovstilfredsstillelse i kroppsøving i grunnskolen (n=144), basert på studieretning på videregående.

Tabell 5-16: Sentraltendens for elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving i grunnskolen, basert på studieretning.

		Kompetanse		Tilhørighet		Autonomi	
		B	U	B	U	B	U
Idrettsfag (n=24)	Gjennomsnitt	6,13	6,45	6,04	6,28	4,99	5,51
	Median	6,13	6,63	6,25	6,75	5,13	6,00
Resten (n=120)	Gjennomsnitt	5,02	5,06	5,05	5,01	4,36	4,44
	Median	5,25	5,50	5,38	5,50	4,75	4,50

Forklaring: B = barneskolen, U = ungdomsskolen, V = videregående. Skala: 1 = lav tilfredsstillelse, 7 = høy tilfredsstillelse.

Målene for sentraltendens viser at avgangselevne på idrettsfag i større grad enn de andre elevene opplevde å få de grunnleggende psykologiske behovene tilfredsstilt i kroppsøvingstimene i grunnskolen.

Tabell 5-17 viser resultatene fra sammenligningstestene med Mann-Whitney på elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving mellom elevene på idrettsfag (n=24) og resten av avgangselevne (n=120).

Tabell 5-17: Sammenligning av behovstilfredsstillelse i kroppsøving i grunnskolen mellom idrettsfag og resten.

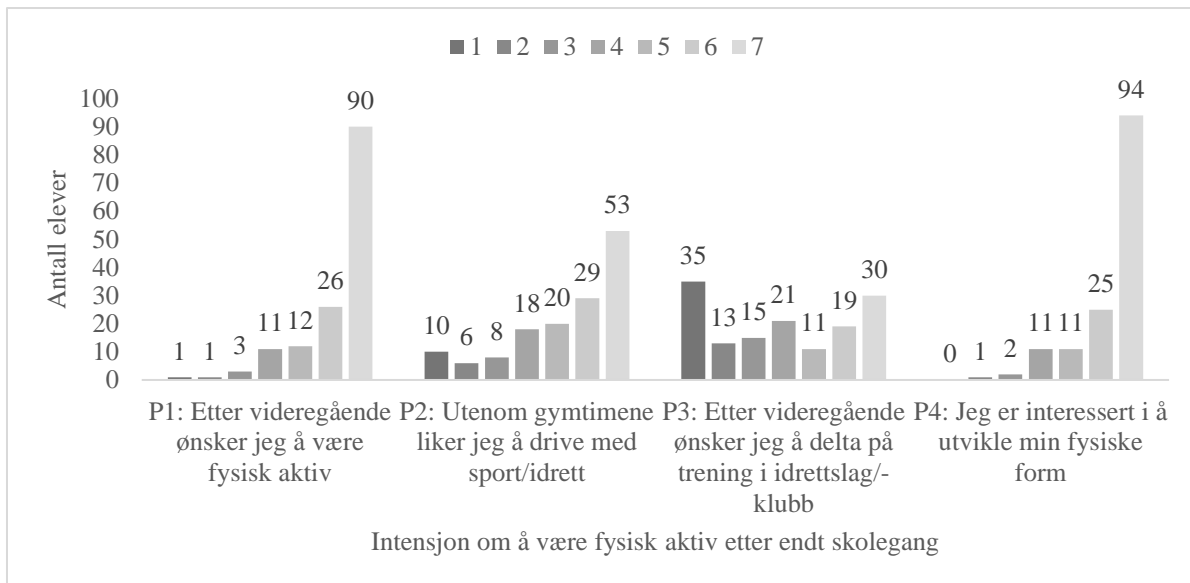
			Gj.snitt rang	Z-verdi	P-verdi
Kompetanse	Barneskolen	Idrettsfag	100,104		
		Resten	66,979	-3,559	0,000**
	Ungdomsskolen	Idrettsfag	106,375		
		Resten	65,725	-4,377	0,000**
Tilhørighet	Barneskolen	Idrettsfag	94,188		
		Resten	68,163	-2,801	0,005**
	Ungdomsskolen	Idrettsfag	98,958		
		Resten	67,208	-3,435	0,001**
Autonomi	Barneskolen	Idrettsfag	84,938		
		Resten	70,013	-1,603	0,109
	Ungdomsskolen	Idrettsfag	94,625		
		Resten	68,075	-2,852	0,004**

Forklaring: ** = signifikant forskjell ($p < 0,01$).

Resultatene fra testene med Mann-Whitney viser at avgangselevne på idrettsfag i større grad enn avgangselevne på de andre studieretningene fikk behovene for kompetanse og tilhørighet tilfredsstilt i kroppsøvingstimen i grunnskolen, og behovet for autonomi på ungdomsskolen. Siden programfag idrettsfag først og fremst er attraktivt blant idrettsaktiv ungdom, kan vi anta at elever som er idrettsaktive i oppveksten i større grad enn sine ikke-idrettsaktive medelever opplever å få disse behovene tilfredsstilt i kroppsøvingstimen i grunnskolen.

5.3. Intensjon om fysisk aktivitet i fremtiden

I denne delen presenteres elevenes svarfordeling på påstandene som måler elevenes intensjoner om å være fysisk aktive etter endt skolegang, i tillegg til resultatene fra korrelasjons- og sammenligningstestene basert på disse. Figur 5-1 viser frekvensfordelingen for elevenes (n=144) svar på påstandene angående intensjon om å være fysisk aktiv etter endt skolegang.



Figur 5-1: Frekvensfordeling for elevenes svar på påstandene i IPAG. Skala: 1 = helt uenig, 7 = helt enig.

Frekvensfordelingen viser at flesteparten av avgangselevene ønsker å være fysisk aktive i fremtiden, mens enda flere ønsker å utvikle sin fysiske form. Figuren viser også at flere liker å drive med idrett i dag, men som likevel ikke er like enige i at de ønsker å være aktive i den organiserte idretten i fremtiden. Samtidig antyder svarfordelingen at mange ikke ønsker å trene i idrettslag, men heller være fysisk aktive på andre måter. Noen få elever er helt uenige i at de er interessert i å være fysisk aktive etter endt skolegang.

Det er viktig å påpeke at halvparten av påstandene som måler elevenes intensjon om fremtidig fysisk aktivitet omhandler idrettsaktiviteter. Det vil si at en avgangselev som både intenderer å drive organisert idrett og liker fysisk aktivitet generelt mest sannsynlig vil akkumulere et høyere gjennomsnitt enn en elev som ikke liker idrett, men fortsatt er like glad i fysisk aktivitet generelt og å utvikle sin fysiske form. F.eks. kan en elev som liker å trene på egenhånd, og gjør dette regelmessig, ha en større intensjon om å være fysisk aktiv etter endt skolegang enn en medelev fotball, uten at dette kommer fram på gjennomsnittet for IPAG.

Tabell 5-18 viser mål for sentraltendens og spredning for elevenes intensjoner om fremtidig fysisk aktivitet.

Tabell 5-18: Deskriptiv statistikk for elevenes intensjon om å være fysisk aktiv etter endt skolegang.

	P1	P2	P3	P4	IPAG
Gjennomsnitt	6,26	5,30	3,95	6,35	5,47
Maximum	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00
Øvre kvartil	7,00	7,00	6,00	7,00	6,50
Median	7,00	6,00	4,00	7,00	5,75
Nedre kvartil	6,00	4,00	2,00	6,00	4,75
Minimum	1,00	1,00	1,00	2,00	1,75

Forklaring: P1 = første påstand angående intensjon om fysisk aktivitet i fremtiden. IPAG = sammensatt mål basert på elevenes gjennomsnitt for alle fire IPAG-påstander. Skala: 1 = lav intensjon, 7 = høy intensjon.

Av oversikten for sentraltendens og spredning er det veldig tydelig at de aller fleste av avgangselevne ønsker å være fysisk aktive og utvikle sin fysiske form. Samtidig som deltakelse i den organiserte idretten ikke er like populært som fysisk aktivitet generelt. Likevel ser vi av sentraltendensverdiene for hele skalaen er relativt høye, mens nedre kvartil viser at mindre enn 25% av utvalget har en gjennomsnittsscore på under midten av skalaen. Samtidig ser vi av minimumsverdien for hele skalaen at minst én avgangselev har veldig lav gjennomsnittsscore, og dermed er lite tilbøyelig for å være fysisk aktiv etter endt skolegang.

5.3.1. Sammenhenger

Her presenteres resultater fra sammenligningstestene mellom avgangselevne intensjon om fremtidig fysisk aktivitet og både oppfattelse av og behovstilfredsstillelse i kroppsøving.

Tabell 5-19 viser resultatene fra korrelasjonstestene mellom elevenes intensjon om å være fysisk aktive etter endt skolegang og oppfatning av kroppsøvingstimene gjennom skolegangen, ved bruk av Spearmans rangkorrelasjon.

Tabell 5-19: Korrelasjon mellom elevenes intensjon om fremtidig fysisk aktivitet og oppfatning av kroppsøving gjennom skolegangen.

Intensjon om å være fysisk aktiv etter endt skolegang			
	Hvor godt likte/liket du gymtimene på ... ?	Det var/er gøy å ha gym på ...	Gymtimene på ... gjorde/gjør at jeg fikk/får lyst til å være mer fysisk aktiv på fritiden
Barneskolen (n=144)			
Korrelasjonskoeffisient	0,277**	0,309**	0,230**
P-verdi	0,001	0,000	0,006
Ungdomsskolen (n=144)			
Korrelasjonskoeffisient	0,387**	0,442**	0,337**
P-verdi	0,000	0,000	0,000
Videregående (n=120)			
Korrelasjonskoeffisient	0,242**	0,329**	0,321**
P-verdi	0,008	0,000	0,000

Forklaring: Basert på gjennomsnitt for sammensatt mål (IPAG). ** = signifikant sammenheng ($p < 0,01$).

Korrelasjonstestene mellom avgangselevenenes intensjon om å være fysisk aktive etter endt skolegang og oppfatning av kroppsøvingstimene gjennom skolegangen viser en signifikant svak/moderat positiv sammenheng for alle tre variabler, på alle tre skolenivå. Det vil si at avgangselever som har stor intensjon om å være fysisk aktive i fremtiden i stor grad har likt kroppsøvingstimene, opplevd de som artige og følt at timene har inspirert til fysisk aktivitet på fritiden, gjennom hele skolegangen. Sammenhengen er sterkest for påstanden om at kroppsøving er gøy, samt sterkere for variablene på ungdomsskolen enn på barneskolen og videregående.

Tabell 5-20 viser resultatene fra korrelasjonstestene mellom elevenes intensjon om å være fysisk aktive etter endt skolegang og behovstilfredsstillelse i kroppsøving gjennom skolegangen, ved bruk av Pearsons korrelasjon.

Tabell 5-20: Korrelasjon mellom elevenes intensjon om fremtidig fysisk aktivitet og behovstilfredsstillelse i kroppsøving gjennom skolegangen.

Intensjon om å være fysisk aktiv etter endt skolegang			
	Kompetanse	Tilhørighet	Autonomi
Barneskolen (n=144)			
Pearson korrelasjon	0,405**	0,339**	0,322**
P-verdi	0,000	0,000	0,000
Ungdomsskolen (n=144)			
Pearson korrelasjon	0,491**	0,391**	0,426**
P-verdi	0,000	0,000	0,000
Videregående (n=120)			
Pearson korrelasjon	0,423**	0,365**	0,393**
P-verdi	0,000	0,000	0,000

Forklaring: Basert på gjennomsnitt for sammensatte mål (IPAG og BPNES). ** = signifikant sammenheng ($p < 0,01$).

Resultatene fra korrelasjonstestene med Pearsons viser en signifikant moderat/sterk positiv sammenheng mellom avgangselevenenes intensjon om å være fysisk aktive etter endt skolegang og behovstilfredsstillelse i kroppsøving gjennom skolegangen, for alle behov på alle skolenivå. Korrelasjonen er sterkest for behovet for kompetanse, og sterkere for behovstilfredsstillelsen på ungdomsskolen enn de andre skolenivåene.

Dette vil si at elever som har opplevd å få de grunnleggende psykologiske behovene tilfredsstilt i kroppsøvingstimene gjennom hele skolegangen også er psykologisk tilbøyelige for en fysisk aktiv livsstil i fremtiden. Samtidig som elever som ikke har fått disse behovene tilfredsstilt i kroppsøvingstimene heller ikke har stor intensjon om å være fysisk aktive etter endt skolegang.

5.3.2. Forskjeller mellom elevgrupper

Her presenteres resultatene fra sammenligningstestene av elevenes intensjon om fremtidig fysisk aktivitet, basert på kjønn og studieretning.

Tabell 5-21 viser sentraltendenser for elevenes intensjoner om å være fysisk aktive etter endt skolegang, basert på kjønn og studieretning.

Tabell 5-21: Sentraltendens for elevenes intensjoner om fremtidig fysisk aktivitet, basert på kjønn og studieretning.

Intensjon om å være fysisk aktiv etter endt skolegang			
Kjønn:	Gutter (n=68)	Jenter (n=72)	Annet (n=4)
Gjennomsnitt	5,53	5,47	4,50
Median	5,75	5,75	4,50
Studieretning:	Idrettsfag (n=24)		Resten (n=120)
Gjennomsnitt	6,14		5,33
Median	6,13		5,63

Forklaring: Resten = studiespesialisering, påbygg, elektronikk og andre studieretninger. Skala: 1 = lav intensjon, 7 = høy intensjon.

Sentraltendensverdiene viser at guttenes og jentenes intensjon om fremtidig fysisk aktivitet er ganske lik, mens de som identifiserer seg som noe annet scorer noe lavere.

Tabell 5-22: Sammenligning av elevenes intensjoner om fremtidig fysisk aktivitet, basert på kjønn.

	Gjennomsnittsrang			P-verdi
	Gutt (n=68/56)	Jente (n=72/60)	Annet (n=4)	
IPAG	74,956	72,326	33,875	0,157

Forklaring: * = signifikant forskjell ($p < 0,05$), ** = signifikant forskjell ($p < 0,01$).

Sammenligningstesting ved bruk av Kruskal-Wallis viser ingen signifikant forskjell mellom kjønnene i intensjon om å være fysisk aktiv etter endt skolegang (Tabell 5-22).

Forskjellen i sentraltendensverdiene mellom idrettsfag og de andre studieretningene er heller ikke veldig stor, og begge elevgrupper har relativt høy intensjon om å være fysisk aktive i fremtiden, men her viser sammenligningstesting ved bruk av Mann-Whitney (Tabell 5-23) en signifikant forskjell ($p < 0,01$) i favør avgangselevne på idrettsfag.

Tabell 5-23: Sammenligning av elevenes intensjoner om fremtidig fysisk aktivitet, basert på studieretning

		Gj.snitt rang	Z-verdi	P-verdi
	Idrettsfag	93,021		
IPAG	Resten	68,396	-2,654	0,008**

Forklaring: ** = signifikant forskjell ($p < 0,01$).

At elevene på idrettsfag har større intensjon om å være fysisk aktive etter endt skolegang er ikke veldig overraskende, spesielt ettersom to av fire IPAG-påstander omhandler idrettsaktivitet.

5.4. Elevenes opplevelser i kroppsøving

Noen av elevene valgte også å svare på spørreskjemaets tre åpne spørsmål, angående hvordan de opplevde kroppsøvingstimene på hvert skolenivå.

Her beskriver flere elever det de har opplevd som et dårlig klassemiljø som igjen har gjort at de har hatt flere negative opplevelser i kroppsøvingstimene. Elevene påpeker blant annet at de synes det er vanskelig å mestre øvelsene de møter i timene når de ikke føler seg komfortable rundt medelevene, samtidig som noen blir ertet på grunn av svakere prestasjoner i kroppsøvingstimene. Flere elever påpeker også at klassemiljøet ble bedre etter hvert som de ble eldre og begynte på et nytt skolenivå, som igjen gjorde at de opplevde kroppsøvingstimene som bedre og mer fornøyeelige og lystbetonte.

En elev påpeker også at det hen beskriver som en unormal kjønnsopplevelse har gjort det vanskelig med tanke på garderobesituasjonen og når klassen har blitt delt i grupper basert på kjønn.

6. Diskusjon

Denne studiens problemstilling omhandler 'I hvor stor grad rapporterer avgangselever at kroppsøving har stimulert til en fysisk aktiv livsstil?'. Problemstillingen bygger på en empirisk forankret antagelse om at elevenes opplevde tilfredsstillelse av Selvbestemmelsesteoriens grunnleggende psykologiske behov; kompetanse, tilhørighet og autonomi (Ryan & Deci, 2017, s. 10-11) i kroppsøving predikerer elevenes intensjoner om å være fysisk aktive i fremtiden (Bagøien et al., 2010, s. 424; Erdvik et al., 2014, s. 237). Studiens problemstilling blir belyst gjennom to forskningsspørsmål; (1) 'I hvor stor grad rapporterer avgangselever å ha fått sine grunnleggende psykologiske behov tilfredsstilt i kroppsøving på barne-, ungdoms- og den videregående skolen?' og (2) 'I hvor stor grad rapporterer avgangselever at de intenderer å ha en fysisk aktiv livsstil etter endt skolegang?'. I dette kapitlet diskuteres studiens funn i lys av Selvbestemmelsesteorien (SDT) (Ryan & Deci, 2017) og tidligere forskning på elevers erfaringer i kroppsøving. For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene vil funnene knyttes opp mot læreplanens ambisjon om å stimulere elevene til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Overordnet viser studiens funn viser at det vanskelig å gi et konkret svar på i hvor stor grad kroppsøving har inspirert elevene til en fysisk aktiv livsstil gjennom skolegangen. F.eks. rapporterer elevene bedre behovstilfredsstillelse og at faget inspirerte bedre til fysisk aktivitet på videregående enn på barne- og ungdomskolen, og overordnet indikerer funnene at forskjellige elevgrupper har opplevd faget ulikt.

6.1. Elevenes intensjon om en fysisk aktiv livsstil

Antagelsen om at elevenes opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving predikerer elevenes intensjoner om en fysisk aktiv livsstil (Bagøien et al., 2010, s. 424; Erdvik et al., 2014, s. 237) blir støttet av denne studiens resultater. Resultatene viser en positiv sammenheng mellom elevenes opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving og intensjoner om å være fysisk aktive etter endt skolegang. Disse to variablene har også begge en positiv sammenheng med hvor godt elevene har likt kroppsøving, hvor gøy de synes timene har vært, og hvor enig de er i at faget har inspirert til fysisk aktivitet på fritiden. Med utgangspunkt i denne antagelsen (Bagøien et al., 2010, s. 424; Erdvik et al., 2014, s. 237), viser denne studiens funn at de aller

fleste av elevene har blitt stimulert til en fysisk aktiv livsstil, gjennom undervisningen i kroppsøving. Mesteparten av elevene rapporter både god behovstilfredsstillelse i kroppsøving på alle tre skolenivå, samt en intensjon om å være fysisk aktive etter endt skolegang. Men alle elevene har ikke opplevd like god behovstilfredsstillelse gjennom skolegangen.

Minimumsverdiene for elevenes opplevde behovstilfredsstillelse viser at et fåtall elever i svært liten grad har opplevd at behovene har blitt tilfredsstilt, på hvert skolenivå. Selv om disse minimumsverdiene ikke viser eksakt hvor mange elever som har opplevd lav behovstilfredsstillelse av hvert enkelt behov, er dette et tegn på at faget ikke når ambisjonen om å nå *alle* elever like godt (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Resultatene viser også at selv om flesteparten av elevene intenderer å være fysisk aktiv i fremtiden, viser minimumsverdiene at et fåtall av elevene har veldig liten intensjon om å være fysisk aktive etter endt skolegang. Disse elevene med lav intensjon om fremtidig fysisk aktivitet vil dermed være lite tilbøyelige for å være fysisk aktive i fremtiden (Erdvik et al., 2014, s. 235). Samtidig viser resultatene at et mindretall elever har likt kroppsøvingstimene dårlig og heller ikke hatt det gøy i timene, på verken barne-, ungdomsskolen eller videregående. Til tross for fagets ambisjon om å stimulere til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2) er det også en liten andel elever som er uenige i at faget har inspirert til mer fysisk aktivitet på fritiden. Dette samsvarer også med Moen et al (2018, s. 68) sine resultater. På bakgrunn av disse resultatene kan man anta at ambisjonen om å inspirere alle elevene til en fysisk aktiv livsstil ikke nås gjennom dagens kroppsøvingundervisning, til tross for at dette har vært et mål gjennom hele skolegangen til disse avgangselevne (Utdanningsdirektoratet, 2009, 2012, 2015, 2020).

Elevene som har opplevd lav behovstilfredsstillelse i kroppsøving vil mest sannsynlig heller ikke ha vært kapable til å internalisere atferden de har blitt etterspurt i kroppsøvingstimene (Ryan & Deci, 2000, s. 73-74), og dermed ikke utviklet eller opprettholdt en autonom motivasjon for kroppsøving. Lav behovstilfredsstillelse har mest sannsynlig ført til at elevene har opplevd en form for kontrollert motivasjon, eller i verste fall amotivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 72), i kroppsøvingstimene. En årsak til dette kan være at elevene ikke har opplevd kroppsøvingsteksten som autonomi-støttende (Ryan & Deci, 2000, s. 73-74). At elevene ikke har fått behovene tilfredsstilt, og dermed heller ikke utviklet noen autonom motivasjon for kroppsøvingstimene, kan også føre til negative konsekvenser for elevenes intensjoner om en fysisk aktiv livsstil. Siden både opplevd behovstilfredsstillelse og autonom motivasjon i kroppsøving har en positiv sammenheng med aktivitetsnivå på fritiden og intensjoner om å være fysisk aktiv i fremtiden (Bagøien et al., 2010, s. 424; Erdvik et al.,

2014, s. 237). Det vil si at elever som har opplevd lav behovstilfredsstillelse, og dermed mest sannsynlig ikke hatt noen autonom motivasjon i kroppsøving, mest sannsynlig heller ikke har blitt inspirert til en fysisk aktiv livsstil gjennom kroppsøvingsfaget. Det er dermed god grunn til å anta at faget ikke klarer å nå ambisjon om å stimulere samtlige elever til en fysisk aktiv livsstil.

Studien til Erdvik et al. (2014, s. 237) viser en positiv sammenheng mellom elevenes autonome motivasjon i kroppsøving og intensjoner om fremtidig fysisk aktivitet. Det vil si at liten autonom motivasjon i kroppsøving kan føre til redusert intensjon om å være fysisk aktiv i fremtiden. Med andre ord vil det være viktig å tilfredsstille elevenes behov for autonomi, for å oppfylle læreplanens ambisjon om å stimulere elevene til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Derfor er det verdt å merke seg at denne studiens resultater antyder at elevenes opplevde tilfredsstillelse av behovet for autonomi har vært svakere enn tilfredsstillelsen av behovene for kompetanse og tilhørighet gjennom hele skolegangen. Dette kommer til syne ved at sentraltendensverdiene er gjennomgående lavere for elevenes opplevde tilfredsstillelse av behovet for autonomi, sammenlignet med kompetanse og tilhørighet, for alle tre skolenivå. Det er viktig å påpeke at denne forskjellen ikke er veldig stor, og alle tre behov har blitt relativt godt tilfredsstilt blant mesteparten av elevene, men verdiene antyder at behovet for autonomi har blitt nevneverdig mindre tilfredsstilt gjennom skolegangen. Med andre ord kan det se ut til at elevene har opplevd mer mestring og sosial tilknytting til sine medelever, enn de har følt at aktivitetene de har gjort i kroppsøvingstimen har vært av egen vilje og interesse (Ryan & Deci, 2017, s. 10). Dette samsvarer med tidligere studier som viser at kroppsøvingsundervisningen preges av at læreren bestemmer hva som gjøres i timene (Moen et al., 2018, s. 52; Standal et al., 2020, s. 48-49). Studien til Moen et al. (2018, s. 52) viser også at mange elever er misfornøyde med kroppsøvingstimenes innhold og undervisningsmetoder, og ønsker å ha en større påvirkningskraft på undervisningen. Med utgangspunkt i SDTs antagelse om at behovene er relaterte og at skjevheter i behovstilfredsstillelsen kan ha negative konsekvenser (Ryan & Deci, 2017, s. 248-250), kan denne skjevheten i elevenes opplevde behovstilfredsstillelse anses som problematisk. At behovet for autonomi har blitt mindre tilfredsstilt kan dermed ha en negativ effekt på elevenes totale behovstilfredsstillelse. Dette kan antyde at elevene litt for sjelden har opplevd at aktivitetene de har gjort i kroppsøvingstimen har samsvart med egne interesser og verdier, eller at de har følt for liten valgfrihet i timene, og at de dermed ville tjent på en mer autonomi-støttende atferd fra kroppsøvingslærerne (Bagøien et al., 2010, s. 424; Ulstad et al., 2019, s. 1097). En mer autonomi-støttende læreratferd har dermed

potensiale til å styrke fagets evne til å stimulere til en fysisk aktiv livsstil. En tidligere studie viser at kroppsøvingslærere er flinkere til å begripe når elevene er autonomt motiverte, enn når de er kontrollert motiverte i kroppsøvingstimene (Ulstad et al., 2019, s. 1097). Det vil si at lærere er i stand til å fange opp når elevene har en lystbetont motivasjon ovenfor aktivitetene, men ikke når de deltar for å f.eks. demonstrere egne ferdigheter eller unngå skyldfølelse. Dermed vil det være viktig å støtte elevenes behov for autonomi, for at man som lærer skal kunne forstå hva slags motivasjon elevene har for kroppsøving, i tillegg til å legge til rette for elevenes autonome motivasjon.

6.2. Økende behovstilfredsstillelse gjennom skolegangen

Et interessant funn fra denne studien omhandler endringer i elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving gjennom skolegangen. Tidligere studiers funn relatert til elevenes opplevelser i kroppsøving gjennom skolegangen viser at de yngste elevene har et mer positivt forhold til kroppsøving enn de som er eldre (Moen et al., 2018, s. 33; Säfvenbom et al., 2015, s. 640). Blant annet ved at barneskoleelever synes faget er mer gøy, opplever mer mestring og at faget inspirer bedre til fysisk aktivitet på fritiden sammenlignet med ungdomsskoleelever (Moen et al., 2018, s. 68-70). I tillegg til at elever på videregående har mindre positive holdninger til faget enn ungdomsskoleelevene (Säfvenbom et al., 2015, s. 640). Derfor er det noe overraskende at denne studiens resultater antyder elevenes opplevde tilfredsstillelse av behovene for kompetanse og autonomi har økt gjennom skolegangen. Det ble ikke funnet noen signifikant forskjell i tilfredsstillelsen av behovet for tilhørighet mellom skolenivåene, men behovstilfredsstillelsen av kompetanse og autonomi er signifikant høyere på videregående enn på skolenivåene i grunnskolen. Det er viktig å påpeke at disse forskjellene ikke er spesielt store, men likevel signifikante, og illustrerer en tendens som motstrider det tidligere studier har vist. Disse funnene samsvarer med argumentene til Lagestad (2017, s. 131), som hevder at måten faget blir undervist på videregående, sammenlignet med ungdomsskolen, kan gi elevene bedre autonomi-støtte (Ryan & Deci, 2017, s. 366-368), som igjen fører til bedre behovstilfredsstillelse. På bakgrunn av fagets ambisjon om å stimulere til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2) kan dette anses som positivt, siden tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov kan sees på som en indikator på hvor godt elevene blir inspirert til fysisk aktivitet på fritiden (Bagøien et al., 2010, s. 424; Erdvik et al., 2014, s. 237). Det kan anses som formålstjenlig at disse behovene blir best tilfredsstilt mot

slutten av skolegangen, når fagets oppdrag om å stimulere til en fysisk aktiv livsstil nærmer seg å burde være fullbyrdet. Samtidig antyder dette funnet at fagets forbedringspotensial omkring denne ambisjonen er størst i undervisningen i grunnskolen.

Til tross for at studien antyder at tilfredsstillelsen av behovet for tilhørighet har vært uendret gjennom skolegangen, er det flere elever som gjennom de åpne spørsmålene i spørreskjemaet beskriver at klasse miljøet har blitt bedre gjennom skolegangen, og at dette førte til at de likte kroppsøvingstimene bedre. Likevel kan dette antyde at flere elever som følte liten grad av tilhørighet tidligere i skolegangen, opplevde at dette behovet ble bedre tilfredsstilt senere i skolegangen. Dette antyder at opplevd tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet (Ryan & Deci, 2017, s. 11) har vært viktig for at disse elevene har følt seg komfortable i kroppsøvingstimene. Det kommer også frem av disse spørsmålene at flere elever har opplevd det som vanskelig å mestre aktivitetene i kroppsøvingstimene når de ikke har følt seg komfortable rundt medelevene. Samtidig som elevene har opplevd kroppsøvingstimene som mer lystbetonte i et bedre klasse miljø. Med andre ord kan man si at det er vanskelig å få behovene for kompetanse og autonomi tilfredsstilt, når behovet for tilhørighet ikke blir tilfredsstilt (Ryan & Deci, 2017, s. 248-250). Dette er et godt eksempel på at tilfredsstillelsen av de grunnleggende psykologiske behovene ofte er relatert til hverandre, og at tilfredsstillelsen av et behov er nødvendig for å få de andre tilfredsstilt. Samtidig som tilfredsstillelse av alle tre behov er utslagsgivende for at elevene skal kunne internalisere etterspurt atferd i kroppsøvingstimene, og ha mulighet til å utvikle autonom motivasjon ovenfor kroppsøving og fysisk aktivitet (Ryan & Deci, 2000, s. 73-74).

Det er viktig å understreke at avgangseleven har svart på spørsmålene og påstandene angående deres opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøvingstimene på barne- og ungdomsskolen retrospektivt (Ringdal, 2018, s. 165). Ikke bare har dette stilt store krav til elevenes hukommelse, men hvordan de tenker tilbake på opplevelsene tidligere i skolegangen kan også ha blitt farget av deres nåværende holdninger (Johannesen et al., 2016, s. 70). Dermed er det vanskelig å si om behovstilfredsstillelsen faktisk har vært bedre på videregående enn tidligere i skolegangen, til tross for at resultatene antyder det. Basert på studiens utvalgsstrategi er det også vanskelig å si om studiens resultater samsvarer med virkeligheten (Ringdal, 2018, s. 212). Samtidig er det nevneverdig at denne studien har tatt for seg et utvalg som har rapportert egen behovstilfredsstillelse i kroppsøving på alle tre skolenivå, i motsetning til tidligere studier som har undersøkt forskjeller i elevenes holdninger til kroppsøving mellom elever i forskjellige aldre på et bestemt tidspunkt (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015).

6.3. Fortsatt et fag på guttenes og de idrettsinteressertes premisser

Selv om denne studiens resultater viser at elevenes behovstilfredsstillelse generelt har vært høy, viser resultatene at guttene og idrettsfagelevne har opplevd kroppsøving mer positivt enn jentene og elevene på de andre studieretningene.

Blant annet har guttene opplevd større tilfredsstillelse av behovet for kompetanse gjennom hele skolegangen, samt alle tre behov på ungdomsskolen. At guttene har fått de grunnleggende psykologiske behovene bedre tilfredsstilt enn jentene samsvarer med tidligere studier som viser at gutter har et mer positivt forhold til faget (Moen et al., 2018, s. 68-69; Säfvenbom et al., 2015, s. 640-641). Den tidligere forskningen antyder blant annet at guttene opplever mer mestring i kroppsøvingstimene (Moen et al., 2018, s. 68-69), noe som samsvarer med denne studiens funn om at guttene har fått behovet for kompetanse (Ryan & Deci, 2017, s. 11) bedre tilfredsstilt på alle tre skolenivå. At guttene i større grad enn jentene har mestret aktivitetene de har møtt i kroppsøvingstimene antyder at undervisningen har vært tilpasset guttenes interesser og forutsetninger. Dette er spesielt kritisk ettersom tidligere studier viser en positiv sammenheng mellom tilfredsstillelse av behovet for kompetanse i kroppsøving og intensjoner om fremtidig fysisk aktivitet (Bagøien et al., 2010, s. 424; Erdvik et al., 2014, s. 237). Med andre ord har elever som opplever mestring i kroppsøvingstimene en større intensjon om å være fysisk aktive, både i nåtid og i fremtiden. OIT anslår også at å føle seg kompetent er en viktig faktor for å kunne internalisere ytre motivert atferd (Ryan & Deci, 2000, s. 73). Det vil si at dersom elevene opplever at de mestrer aktivitetene de møter i kroppsøvingstimene, vil det være større sannsynlighet for at de utvikler en autonom motivasjon for disse aktivitetene og kroppsøvingstimene generelt. Videre anslår SDT at elevenes følelse av autonomi og kompetanse har en positiv sammenheng med aktivitetsnivå på fritiden (Ryan & Deci, 2017, s. 503-504). Dermed kan det antas at guttene i større grad enn jentene har blitt stimulert til en fysisk aktiv livsstil, gjennom flere positive mestringsopplevelser i kroppsøvingstimene. Dette støttes av studien til Moen et al. (2018, s. 69-70), som viser at flere gutter enn jenter opplever at kroppsøvingstimene inspirerer til mer fysisk aktivitet på fritiden.

Til tross for at guttene har opplevd bedre tilfredsstillelse av flere behov i kroppsøving gjennom skolegangen enn jentene, viser resultatene ingen forskjell mellom kjønnene i intensjon om å være fysisk aktiv etter endt skolegang. Dette indikerer at det også er andre

faktorer enn elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving som påvirker deres intensjon om fremtidig fysisk aktivitet, og at kroppsøving utgjør en av flere arenaer som er av betydning for elevenes intensjoner om å være fysisk aktiv. Familien, vennegjengen, ulike valgfag i skolen, den organiserte idretten og treningssentre er eksempler på andre faktorer og arenaer som også har denne påvirkningskraften. Tidligere forskning viser at jenter ønsker mindre idrettsaktivitet og ballspill i kroppsøvingstimene (Erdvik et al., 2019, s. 14; Moen et al., 2018, s. 43-44; Walseth et al., 2017, s. 454-455), og heller ønsker mer fysisk trening for å utvikle en mer vel trent kropp (Walseth et al., 2017, s. 454-455). Dette antyder at jentene blir mer påvirket til sin intensjon om fremtidig fysisk aktivitet gjennom faktorer som treningsfysiologien og treningssenterbransjen. Det er likevel mulig å fastslå at guttene i større grad enn jentene har blitt stimulert til sin intensjon om fysisk aktivitet gjennom kroppsøvingundervisningen, mens jentene blir mer påvirket av andre faktorer. Dette anses som et problem, da alle elever burde nyte de samme fordelene i kroppsøvingstimene, uavhengig av kjønn.

I diskusjonen rundt kjønn, er det også interessant å se på elever som identifiserer seg som noe annet enn gutt eller jente. Selv om denne elevgruppen består av kun fire respondenter, noe som fører til statistiske utfordringer (Ringdal, 2018, s. 218-219). Resultatene antyder at elevene som identifiserer seg som noe annet enn gutt eller jente har opplevd svakere behovstilfredsstillelse i kroppsøving enn både gutter og jenter gjennom skolegangen. De statistiske testene viser blant annet at disse elevene har fått behovet for tilhørighet dårligere tilfredsstilt enn både guttene og jentene på videregående. Dette antyder at disse elevene har følt seg mindre komfortable rundt læreren og medelevene i kroppsøvingstimene på videregående (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Samtidig er sentraltendensverdiene gjennomgående lavere for alle behov på alle skolenivå for denne elevgruppen, sammenlignet med både gutter og jenter. Det er også én elev som, gjennom spørreskjemaets åpne spørsmål, påpeker at det hen beskriver som en unormal kjønnsopplevelse har gjort kroppsøvingstimene vanskelige med tanke på garderoben og situasjoner der klassen har blitt delt i grupper basert på kjønn. Dette eksemplifiserer at ikke-binære elever kan oppleve det som vanskeligere å føle tilhørighet i kroppsøvingstimene. Disse funnene antyder at kroppsøving kan være et krevende fag for ikke-binære elever, som kan føre til nedsatt behovstilfredsstillelse og videre mindre autonom motivasjon for faget (Ryan & Deci, 2000, s. 73-74). Dermed er det også mindre sannsynlig at disse elevene blir inspirert til fysisk aktivitet på fritiden og utvikler en intensjon om å være fysisk aktive i fremtiden gjennom kroppsøvingfaget (Bagøien et al., 2010, s. 424; Erdvik et al., 2014, s. 237). Samtidig er dette spørsmål som må utforskes videre da kun fire av elevene i denne studien

identifiserer seg som noe annet enn gutt eller jente, noe som skaper kvantitative utfordringer (Ringdal, 2018, s. 218-219).

Resultatene viser også at avgangselevne på idrettsfag opplevde større tilfredsstillelse av behovene for kompetanse og tilhørighet i grunnskolen, i tillegg til behovet for autonomi på ungdomsskolen, sammenlignet med elevene på de andre studieretningene. Siden programfag idrettsfag hovedsakelig er attraktivt for ungdommer som er idrettsaktive eller -interesserte, er det rimelig å anta idrettsfagelevne som deltok i denne studien har vært idrettsaktive i oppveksten. Resultatene viser også en positiv sammenheng mellom avgangselevnes deltakelse i organisert idrett og tilfredsstillelsen av behovene for kompetanse og tilhørighet på barne- og ungdomsskolen. Dermed er det rimelig å anta at idrettsaktive elever opplever bedre behovstilfredsstillelse i grunnskolen, sammenlignet med sine ikke-idrettsaktive medelever. Mer spesifikt kan man si at de idrettsaktive elevene følte seg mer tilknyttet læreren og medelevene og opplevde flere mestringsopplevelser (Ryan & Deci, 2017, s. 11) i kroppsøvingstimene i grunnskolen. Disse funnene samsvarer med tidligere forskning som viser at idrettsaktive har et mer positivt forhold til kroppsøving (Erdvik et al., 2019, s. 14; Erdvik et al., 2020, s. 775; Säfvenbom et al., 2015, s. 640-641). Disse funnene antyder at kroppsøvingundervisningen i grunnskolen er tilpasset de idrettsaktive elevenes forutsetninger og interesser, til tross for at læreplanen i kroppsøving fastslår at undervisningen skal tilpasses samtlige elever (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

De ovennevnte funnene omkring forskjeller mellom idrettsaktive og ikke-idrettsaktive elever antyder også at kroppsøvingundervisningen elevene møtte i grunnskolen samsvarer med tidligere studiers funn angående undervisningens innhold og undervisningsmetoder (Lagestad, 2017, s. 131; Moen et al., 2018, s. 52 og 79; Standal et al., 2020, s. 48-49; Säfvenbom et al., 2015, 640-642; Aasland et al., 2017, s. 498-499). Siden de idrettsinteresserte elevene har opplevd størst behovstilfredsstillelse er det rimelig å anta at kroppsøvingstimene har vært preget av idrettsaktiviteter og undervisningsmetoder som også blir brukt i den organiserte idretten. Selv om både kroppsøving og idrett omhandler fysisk aktivitet, er det viktig å påpeke at kroppsøving ikke skal være et fag sentrert rundt idrettsaktivitet. I grunnskolen er kroppsøving et obligatorisk fag som skal tilpasses alle elevenes evner, forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §§ 1-3 og 2-3) interesser og intensjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). At aktivitetene elevene møter i kroppsøving er tilpasset deres forutsetninger er spesielt viktig for at behovet for kompetanse skal kunne tilfredsstilles (Bagøien et al., 2010, s. 426; Erdvik et al., 2014, s. 237). Det er blant annet vanskelig å skape gode mestringsopplevelser hos elevene dersom undervisningen ikke er tilpasset deres

ferdigheter, interesser og ambisjoner. Samtidig anslår SDT at elever som opplever at de har potensial til å mestre aktivitetene de blir stilt ovenfor i større grad vil kunne utvikle autonom motivasjon ovenfor disse aktivitetene (Ryan & Deci, 2000, s. 73). Dermed kan man anta at barn og unge som er idrettsaktive på fritiden opplever større behovstilfredsstillelse i kroppsøving på grunnskolen, sammenlignet med sine ikke-idrettsaktive medelever.

Resultatene viser også at idrettsfagelevne har en signifikant større intensjon om å være fysisk aktive etter endt skolegang sammenlignet med elevene på de andre studieretningene. Men siden halvparten av påstandene som har blitt brukt til å måle elevenes intensjon om fremtidig fysisk aktivitet omhandler idrettsaktivitet er ikke dette veldig overraskende.

I tillegg til sammenhengen mellom avgangselevnes deltakelse i organisert idrett og opplevd behovstilfredsstillelse i grunnskolen, viser analysen en positiv sammenheng mellom hvor ofte avgangselevne trener på treningssenter og opplevd tilfredsstillelse av behovene for kompetanse og tilhørighet på videregående. Dette antyder at kroppsøvingundervisningen på videregående kan ha vært mindre preget av idrettsaktivitet, og mer preget av treningssenteraktivitet som trening av fysiske egenskaper. Dette kan kanskje være en del av forklaringen på hvorfor elevenes opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving er bedre på videregående enn i grunnskolen. Siden undervisningen er mindre rettet mot idrettsaktivitet og tilpasset de idrettsaktives forutsetninger, og mange elever ofte ønsker mindre idrettsaktivitet i kroppsøvingstimene (Erdvik et al., 2019, s. 14; Walseth et al., 2017, s. 454-455).

Det ovennevnte funnet kan også være en del av forklaringen på hvorfor forskjellen i opplevd behovstilfredsstillelse mellom gutter og jenter er til stede for flere behov i grunnskolen enn på videregående, da mange jenter ønsker mindre idrettsaktivitet og mer fysisk trening i kroppsøvingstimene (Walseth et al., 2017, s. 454-455). Resultatene viser en signifikant forskjell, i favør guttene, i opplevd tilfredsstillelse av alle tre behov på ungdomsskolen, kompetanse og tilhørighet på barneskolen, og kun kompetanse på videregående. Samtidig som signifikanstestene viser en klar forskjell, i favør guttene i opplevd autonomi på ungdomsskolen, antyder sentraltendensverdiene for behovet for autonomi på videregående bedre tilfredsstillelse blant jentene. Dette funnet samsvarer sterkt med studien til Lagestad (2017, s. 130), som viser at jentene har en mer lystbetont holdning til faget på videregående enn på ungdomsskolen. Lagestad (2017, s. 130-131) argumenterer for at dette antyder at jentene opplever en større følelse av autonomi (Ryan & Deci, 2017, s. 10), og dermed også blir mer inspirert til fysisk aktivitet på fritiden i kroppsøvingstimene på videregående, sammenlignet med ungdomsskolen. Dette kan også være et tegn på at

kroppsøvingstimene på videregående, sammenlignet med kroppsøvingstimene i grunnskolen og spesielt på ungdomsskolen, er bedre tilpasset jentenes interesser. Samtidig som det også antyder at undervisningen på videregående fortsatt er tilpasset guttenes fysiske forutsetninger, og at dette resulterer i at guttene fortsatt får behovet for kompetanse (Ryan & Deci, 2017, s. 11) bedre tilfredsstilt. Dette kan være et tegn på at kroppsøvingstimene på videregående er mindre preget av idrettsaktiviteter, som jentene ønsker mindre av (Erdvik et al., 2019, s. 14; Moen et al., 2018, s. 43-44; Walseth et al., 2017, s. 454-455), og mer preget av fysisk trening, som jentene ønsker mer av (Walseth et al., 2017, s. 454-455), noe som kan resultere i en større følelse av autonomi blant jentene.

Som nevnt finnes det noen sammenhenger mellom elevenes opplevde behovstilfredsstillelse og hvor ofte de som avgangselever bedriver organisert idrett og trening på treningssenter. Men det finnes ingen sammenhenger mellom elevenes opplevde behovstilfredsstillelse gjennom skolegangen og hvor ofte de bedriver egenorganisert aktivitet som egentrening eller andre fysiske aktiviteter som f.eks. sykkel-/gåturer, skating eller frisbeegolf. Dette samsvarer med funnene til Lagestad (2017, s. 129-131), som ikke viser noen sammenheng mellom elevenes deltakelse i uorganisert fysisk aktivitet og elevenes lystbetonte holdninger til faget. Dette kan anses som et tegn på at faget ikke inspirerer elevene til egenorganisert aktivitet og dermed sliter med å nå ambisjonen om å stimulere samtlige elever til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), som Lagestad (2017, s. 131) også argumenterer for. Samtidig tyder også disse funnene på at faget i liten grad består av moderne aktiviteter som f.eks. skating eller frisbeegolf. Dette samsvarer med funnene til Moen et al. (2018, s. 40-46), som også viser at mange elever ønsker mer av slike aktiviteter. Det kan tenkes kroppsøvingfaget har et stort potensial til å inspirere elevene til slike moderne aktiviteter på fritiden, da disse aktivitetene ofte krever relativt lite utstyr og er enkle å bedrive på egenhånd, uten omfattende organisering. Dermed kan det antas at dersom innholdet i faget hadde bestått av flere moderne aktiviteter, som er enkle å organisere på egenhånd, vil det være større sannsynlighet for at faget klarer å inspirere flere elever til en fysisk aktiv livsstil.

SDT anslår at behovstilfredsstillelse i en bestemt kontekst fremmer autonom motivasjon i den samme konteksten (Ryan & Deci, 2000, s. 73-74). Samtidig viser studien til Erdvik et al. (2014, s. 237) en positiv sammenheng mellom autonom motivasjon i kroppsøving og intensjoner om fremtidig fysisk aktivitet. Dette antyder at guttene og idrettsfagelevne i størst grad har blitt stimulert til en fysisk aktiv livsstil gjennom kroppsøvingfaget. Ryan & Deci (2000, s. 73-74) poengterer blant annet at å føle seg tilknyttet viktige andrepersoner, som læreren og medelevene, i tillegg til å mestre etterspurte

handlinger og føle at handlingene blir gjort av egen vilje er viktig for å kunne internalisere ytre motiverte handlinger. Det vil si at elever som føler seg komfortabel med læreren og medelevene, opplever at de evner å mestre aktivitetene de blir stilt ovenfor og føler at disse aktivitetene har en verdi, har større sannsynlighet for å utvikle en autonom motivasjon for kroppsøvingstimene. Dette vil igjen gjøre det mer sannsynlig å utvikle en autonom motivasjon for fysisk aktivitet på fritiden og en større intensjon om fysisk aktivitet i fremtiden (Bagøien et al., 2010, s. 424; Erdvik et al., 2014, s. 237). På bakgrunn av dette kan man antyde at guttene og de idrettsinteresserte i størst grad har blitt stimulert til en fysisk aktiv livsstil gjennom kroppsøvingsundervisningen. Med tanke på læreplanens formuleringer om å stimulere samtlige elever til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), er det kritisk at noen elevgrupper nyter denne fordelene ved faget i større grad enn andre. Erdvik et al. (2022, s. 132) argumenterer for at dersom lærere prøver å ta avstand fra dagens idrettsaktivitetspraksis i undervisningen i faget, og ta større utgangspunkt i læreplanen, kan forskjellene mellom elevgruppene minimeres. Det er god grunn til å anta at dette kan være et steg i riktig retning på veien mot å stimulere *samtlig*e elever til en fysisk aktiv livsstil.

7. Konklusjon og veien videre

Som nevnt innledningsvis har det å inspirere til en fysisk aktiv livsstil vært en av kroppsøvfagets ambisjoner gjennom hele skolegangen til årets avgangselever (Utdanningsdirektoratet, 2009, 2012, 2015, 2020). Med bakgrunn i antagelsen om at elevenes tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov (Ryan & Deci, 2017, s. 10-11) predikerer deres intensjoner om fremtidig fysisk aktivitet (Bagøien et al., 2010, s. 424; Erdvik et al., 2014, s. 237), har denne studiens hensikt vært å undersøke i hvor stor grad kroppsøvfaget har stimulert elevene til en fysisk aktiv livsstil, på alle skolenivå.

Studien viser at det ikke er mulig å gi et konkret svar på hvor godt faget har inspirert elevene til å være fysisk aktive i fremtiden. Flesteparten av elevene har opplevd god behovstilfredsstillelse i kroppsøving gjennom skolegangen, og intenderer å være fysisk aktive i fremtiden, men ikke alle. Et fåtall av elevene nemlig har opplevd dårlig tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene i kroppsøvingstimene på alle skolenivå, og rapporterer om liten intensjon om å være fysisk aktive i fremtiden. I samsvar med tidligere forskning (Erdvik et al., 2019, s. 14; Erdvik et al., 2020, s. 775; Moen et al., 2018, s. 68-69; Säfvenbom et al., 2015, s. 640-641; Walseth et al., 2017, s. 454-455) viser også denne studien at det er guttene og de idrettsinteresserte som har opplevd best behovstilfredsstillelse i kroppsøving gjennom skolegangen. Dette antyder at kroppsøvfagundervisningen fortsatt er tilpasset guttenes og de idrettsaktives interesser og forutsetninger, som hindrer fagets ambisjon om å inspirere *alle* elever til en fysisk aktiv livsstil.

Med utgangspunkt i tidligere studier som antyder at faget blir best likt på barneskolen, og dårligst på videregående (Moen et al., 2018, s. 33 og 68-70; Säfvenbom et al., 2015, s. 640), er det noe overraskende at denne studien antyder at elevenes opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving har økt gjennom skolegangen. Dette anses som positivt, siden ambisjonen om å stimulere til en fysisk aktiv livsstil hentyder til at det er formålstjenlig at elevene har mest positiv holdning til kroppsøving og fysisk aktivitet mot slutten av skolegangen. Samtidig antyder dette at fagets forbedringspotensial omkring ambisjonen om å stimulere til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2) er størst i undervisningen i grunnskolen.

Ut fra studiens funn kan det konkluderes med at kroppsøvfaget fortsatt mislykkes med å stimulere samtlige elever til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Siden både denne og tidligere studier viser at faget sliter med å nå denne ambisjonen, bør det

diskuteres om faget faktisk skal ha dette som sitt formål. Er det realistisk at alle elever skal utvikle en intensjon om å være fysisk aktive på fritiden, nå og i fremtiden? Hvis ikke, bør det fjernes fra læreplanen? Eller bør det være der som en rettesnor alle kroppsøvingslærere bør jobbe etter? Uansett viser både denne studien og tidligere studier at faget fortsatt har et stort forbedringspotensial for å nå denne ambisjonen.

Det er viktig å påpeke at denne studien har tatt utgangspunkt i antagelsen om at elevenes opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving predikerer deres intensjon om en fysisk aktiv livsstil (Bagøien et al., 2010, s. 424; Erdvik et al., 2014, s. 237). Selv om tidligere studier viser en positiv sammenheng mellom disse variablene, og denne studiens resultater støtter opp om denne antagelsen, er det vanskelig å si om god behovstilfredsstillelse i kroppsøving faktisk fører til en fysisk aktiv livsstil. Det kan også finnes andre faktorer som kan brukes som indikatorer på hvor godt faget stimulerer elevene til en fysisk aktiv livsstil.

7.1. Forslag til videre forskning

Som nevnt tidligere er det basert på studiens metode (Ringdal, 2018, s. 165) og utvalgsstrategi (Johannessen et al., 2016, s. 70) ikke mulig å generalisere basert på denne studiens funn. Men funnene avdekker noen tendenser som bør være av interesse for videre forskning.

Et av denne studiens mest interessante funn er at det ser ut til at elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving har økt gjennom skolegangen. Dette er noe som bør være av interesse å undersøke nærmere i fremtidige studier. Det bør være av interesse å gjøre en longitudinell prospektiv studie (Johannessen et al., 2016, s. 71; Ringdal, 2018, s. 165), for å undersøke elevenes behovstilfredsstillelse ved flere tidspunkter i skolegangen, uten den retrospektive tilnærmingen.

Studios funn antyder også at elever som identifiserer seg som noen annet enn gutt eller jente opplever dårligere behovstilfredsstillelse i kroppsøving, sammenlignet med både gutter og jenter. Dette antyder at ikke-binære elever opplever faget mer negativt, og dermed også i mindre grad blir stimulert til en fysisk aktiv livsstil enn gutter og jenter. Men på bakgrunn av svakhetene ved studiens metode og få respondenter i denne elevgruppen (Ringdal, 2018, s. 218-219), er det nødvendig med flere studier som undersøker ikke-binære elevers opplevelser i kroppsøving. Eksempelvis ved å gjøre kvalitative undersøkelser (Johannessen et al., 2016, s. 95) for å studere denne elevgruppens motivasjon og behovstilfredsstillelse i kroppsøving.

I tillegg kan det i fremtiden være av interesse å gjøre ulike kvalitative studier (Johannessen et al., 2016, s. 95) for å nærmere undersøke elevers og/eller læreres perspektiv på og opplevelser av autonomi-støttende læreratferd, læreres perspektiv på hvordan de arbeider for å tilfredsstille elevenes grunnleggende psykologiske behov og elevenes opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving.

7.2. Oppsummerende tanker

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg satt meg godt inn i Selvbestemmelsesteorien og noen av dens subteorier. Jeg har lært at tilfredsstillelse av behovene for kompetanse, tilhørighet og autonomi er avgjørende for at vi mennesker skal kunne trives, både i en bestemt kontekst og livet generelt. Jeg har til og med begynt å tenke over om jeg får disse behovene tilfredsstilt i de ulike kontekstene jeg befinner meg i. Jeg merker også at dersom jeg ikke får disse behovene tilfredsstilt vil det påvirke motivasjonen min i den bestemte konteksten, og mitt generelle velvære ellers i livet.

Som kroppsøvingslærer har jeg lært at å legge til rette for at elevene får disse behovene tilfredsstilt i kroppsøvingstimene er avgjørende for at elevene skal trives i kroppsøvingstimene, samt for at de skal kunne utvikle en autonom motivasjon for kroppsøvingfaget og fysisk aktivitet generelt. Med andre ord kan man si at dersom elevene føler seg sett av, brydd om og komfortabel sammen med læreren og medelevene, opplever at de har potensiale til å mestre aktivitetene de møter i timene, og ønsker å delta av egen vilje, interesse og verdi, vil det være større sannsynlighet for at de trives i kroppsøvingstimene og blir stimulert til en fysisk aktiv livsstil. Som kroppsøvingslærer vil jeg derfor forsøke å arbeide aktivt for at samtlige elever skal få disse behovene tilfredsstilt i kroppsøvingstimene.

Referanseliste:

- Bagøien, T. E., Halvari, H., & Nesheim, H. (2010). Self-Determined Motivation in Physical Education and Its Links to Motivation for Leisure-Time Physical Activity, Physical Activity, and Well-Being in General. *Perceptual and Motor Skills*, *111*(2), 407–432. <https://doi.org/10.2466/06.10.11.13.14.PMS.111.5.407-432>
- Bjørndal, A., & Hofoss, D. (2012). *Statistikk for helse- og sosialfagene* (2. utgave). Gyldendal.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, *49*(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Erdvik, I. B. (2020). *Physical education as a developmental asset in the everyday life of adolescents: A relational approach to the study of basic need satisfaction in PE and global self-worth development* [DISSERTATION FROM THE NORWEGIAN SCHOOL OF SPORT SCIENCES]. NORWEGIAN SCHOOL OF SPORT SCIENCES.
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A., & Säfvenbom, R. (2019). Development of basic psychological need satisfaction in physical education: Effects of a two-year PE programme. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, *3*(2), 4–21. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1375>

- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A., & Säfvenbom, R. (2020). Global Self-Worth among Adolescents: The Role of Basic Psychological Need Satisfaction in Physical Education. *Physical Education, Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 768–781. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1600578>
- Erdvik, I. B., Moen, K. M., & Säfvenbom, R. (2022). A relational perspective on students' experiences of participation in an 'Interest-based physical education' programme. *EUROPEAN PHYSICAL EDUCATION REVIEW*, 28(1), 120–136. <https://doi.org/10.1177/1356336X211023536>
- Erdvik, I. B., Øverby, N. C., & Haugen, T. (2014). Students' self-determined motivation in physical education and intention to be physically active after graduation: The role of perceived competence and identity. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 232–241. <https://doi.org/10.7752/jpes.2014.02035>
- Erdvik, I. B., Øverby, N. C., & Haugen, T. (2015). Translating, Reliability Testing, and Validating a Norwegian Questionnaire to Assess Adolescents' Intentions to be Physically Active After High School Graduation. *SAGE Open*, 1–6. <https://doi.org/10.1177/2158244015580374>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th Edition). SAGE.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175–213. <https://doi.org/10.1023/A:1005614228250>
- Hein, V., Müür, M., & Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *EUROPEAN PHYSICAL EDUCATION REVIEW*, 10(1), 5–19. <https://doi.org/10.1177/1356336X04040618>

- Helsedirektoratet. (2016, juni 17). *Statistikk om fysisk aktivitetsnivå og stillesitting*.
Helsedirektoratet. Hentet 12. mai 2021 fra:
<https://www.helsedirektoratet.no/tema/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesitting>
- Helsedirektoratet. (2019, april 29). *Fysisk aktivitet for barn, unge, voksne, eldre og gravide*.
Helsedirektoratet. Hentet 12. mai 2021 fra: <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-for-barn-unge-voksne-eldre-og-gravide>
- Høgskolen i Innlandet. (2021, september 8). *Hva må til for at et forskningsprosjekt er anonymt fra første øyeblikk?* INN.
<https://www.inn.no/bibliotek/oppgaveskriving/datainnsamling-og-personvern/anonym-undersokelse/index.html>
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave). Abstrakt forlag.
- Lagestad, P. (2017). Longitudinal changes and predictors of adolescents' enjoyment in physical education. *International journal of educational administration and policy studies*, 9(9), 124–133. <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2017.0523>
- Laxdal, A., Johannsson, E., & Giske, R. (2020). The Role of Perceived Competence in Determining Teacher Support in Upper Secondary School Physical Education. *The Physical Educator*, 77(2), 384–403. <https://doi.org/10.18666/TPE-2020-V77-I2-9606>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. Trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1 – 2018). Høgskolen i Innlandet.
<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2482450>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utgave). Fagbokforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
- Standal, Ø. F., Moen, K. M., & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – Ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34–51. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Ulstad, S. O., Halvari, H., & Deci, E. L. (2019). The Role of Students' and Teachers' Ratings of Autonomous Motivation in a Self-Determination Theory Model Predicting Participation in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(7), 1086–1101. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476917>
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørebo, Ø., & Deci, E. L. (2016). Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School. *Advances in Physical Education*, 6(1), 27–41. <https://doi.org/10.4236/ape.2016.61004>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-02)*. Utdanningsdirektoratet. <http://www.udir.no/kl06/KRO1-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-03)*. Utdanningsdirektoratet. <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving* (KRO1-04). Utdanningsdirektoratet.

<http://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/lk20/KRO01-05>

Vlachopoulos, S., P., & Michailidou, S. (2006). Development and Initial Validation of a

Measure of Autonomy, Competence, and Relatedness in Exercise: The Basic

Psychological Needs in Exercise Scale. *MEASUREMENT IN PHYSICAL*

EDUCATION AND EXERCISE SCIENCE, 10(3), 179–201.

https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4

Walseth, K., Aartun, I., & Engelsrud, G. (2017). Girls' bodily activities in physical education

How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport,*

Education and Society, 22(4), 442–459.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1050370>

Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity

and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical*

Education and Sport Pedagogy, 22(5), 490–501.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1268590>

Vedlegg 1 – Chat med NSD

Chat - NSD - Google Chrome

chat.nsd.no/?queue=pvo&id=9bc31b4a-a70d-4c22-b71f-1f61fafab6b08&name=Karl%20Ever

AA 🔊 X

TILKOBLET Jørgen Wincentsen

Velkomenn til NSD personverntjenester sin chat. Chatten er normalt betjent hverdager fra kl.12.00 til 14.00. Hvis henvendelsen din gjelder et allerede innsendt meldeskjema, anbefaler vi at du heller sender melding i meldingsdialogen tilknyttet ditt meldeskjema.NB. Vi opplever noe ustabilitet og nedetid i systemene. Vi jobber med å løse problemet, men det er vanskelig å si når systemet vil være stabilt igjen. Vi beklager ubeleiligheten dette medfører.

Navn	Karl Even Korbøl
Id	222959@stud.inn.no
Aktive agenter på denne køen	2
Referansekode	
URL	https://meldeskjema.nsd.no/

12:53 Hei! Jeg går master i kroppsøving og idrett, og er smått i gang med å jobbe med masteroppgaven. Jeg skal gjøre en spørreundersøkelse på avgangselever på vgs. Problemstilling: I hvilken grad rapporterer avgangselever i videregående skole at kroppsøvfingsfaget har inspirert til livslang bevegelsesglede, gjennom tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov?

12:54 Jeg er usikker på om jeg trenger å melde oppgaven eller ikke.

12:55 Av personopplysninger skal jeg innhente data som; kjønn, klassetrinn, studieretning

Vil du vite skole? 12:57

12:57 I tillegg til når elevene begynte på norsk skole og hva slags barneskole og ungdomsskole de har gått på.

Med hvilken barneskole og ungdomsskole, mener du da navnet på skolen? 12:58

§skriv din tekst her →

Windows taskbar: Skriv her for å søke

Chat - NSD - Google Chrome
chat.nsd.no/?queue=pvo&id=9bc31b4a-a70d-4c22-b71f-1f61fafab6b0&name=Karl%20Ever

AA 🔊 X

TILKOBLET Jørgen Wincentsen

12:58 Med hvilken barneskole og ungdomsskole, mener du da navnet på skolen?

12:58 Hvilke skoler skal det gjennomføres på? Vil det oppgis?

13:01 Med hvilken barne- / ungdomsskole mener jeg; offentlig grunnskole / montessori / steinerskolen / idrettsungdomsskole / annet.

13:01 Navn på skoler skal ikke oppgis.

13:04 Utover dette skal det innhentes data rundt elevenes erfaringer/opplevelser med kroppsøvfingsfaget og aktivitetsvaner på fritiden.

13:06 Er det skoler fra hele landet?

13:07 De fleste (4-5) fra Østlandet, i tillegg til 1 skole i Nord-Norge

13:09 Men du vil ikke spørre om navnet på skolen? Og du bruker nettskjema=?

13:11 Vil ikke spørre om navn på skolen nei, og skal bruke nettskjema.

13:12 Da høres det anonymt ut

13:12 Du trenger ikke å melde det

13:17 Er det noe mer du lurer på da?

13:18 Den er god. Tusen takk!

13:19 Nei, lurer ikke på noe mer, enda hvertfall.

§skriv din tekst her →

Windows taskbar: Skriv her for å søke

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til skolene

Hei!

Mitt navn er Karl Even Korbøl, og jeg går siste året på Master i Kroppsøving og Idrett ved Høgskolen i Innlandet. Gjennom min masteroppgave ønsker jeg å belyse hvordan elever i norsk skole opplever kroppsøvingsfaget, hvordan denne opplevelsen endrer seg gjennom skolegangen, og i hvilken grad kroppsøvingsfaget når målsettingen med å inspirere til livslang bevegelsesglede.

For å innhente data til masteroppgaven skal jeg gjøre en spørreundersøkelse, med avgangselever ved videregående skole som respondenter, for å belyse avgangselevens oppfatning av kroppsøvingsfaget gjennom hele skolegangen. I spørreskjemaet skal elevene blant annet svare på spørsmål angående kroppsøvingsfaget fra både barneskolen, ungdomsskolen og videregående. I tillegg til noen spørsmål angående aktivitetsvaner på fritiden i dag, og hva de tenker om fysisk aktivitet i fremtiden.

For å belyse problemstillingen best mulig ønskes det å rekruttere så mange avgangselever som mulig, ved så mange skoler og studieretninger som mulig. Studiens gyldighet er avhengig av mange respondenter, så det settes svært stor pris på at dere har mulighet til å hjelpe til.

Spørreundersøkelsen er nettbasert, anonym, og veldig enkel å gjennomføre. Dere får en invitasjon på e-post, med en lenke som elevene går inn på for å besvare spørreskjemaet. Spørreundersøkelsen tar omtrent 10 minutter å gjennomføre, og det trengs lite oppfølging fra lærerne.

Dataene fra spørreundersøkelsen blir samlet inn ved bruk av Nettskjema, før de blir lagret i en mappe i skytjenesten OneDrive, som Høgskolen i Innlandet har datalagringsavtale med. Denne mappen er det kun jeg og min veileder som har tilgang til. Dataene vil bli slettet når studien er avsluttet og masteroppgaven er levert og godkjent.

Med vennlig hilsen

Karl Even Korbøl

Vedlegg 3 – Invitasjon til spørreundersøkelse

Hei!

Spørreskjemaet er nå ferdig utarbeidet, så her kommer invitasjon til å delta i spørreundersøkelsen knyttet til min masteroppgave. Vedlagt ligger en manual, som det ønskes at dere følger ved gjennomføring av spørreundersøkelsen, hvor dere også finner lenke til spørreskjemaet. Dere velger selv når dere velger å gjennomføre undersøkelsen, men helst innen utgangen av januar 2022. Vedlagt ligger også et info-skriv om spørreundersøkelsen, som jeg ønsker at sendes videre til rektor.

Elevenes besvarelse av dette spørreskjemaet er med på å belyse hvordan elever i norsk skole opplever kroppsøvfingsfaget, hvordan denne opplevelsen endrer seg gjennom skolegangen, og i hvilken grad kroppsøvfingsfaget når målsettingen med å inspirere til livslang bevegelsesglede. I spørreskjemaet skal elevene blant annet svare på spørsmål angående deres oppfatning av kroppsøvfingsfaget fra både barneskolen, ungdomsskolen og videregående, og hva de tenker om fysisk aktivitet i dag og for fremtiden.

Elevene som skal svare på skjemaet må være avgangselever på videregående skole, altså elever på vg3, eller vg2 ved yrkesfag. Inkludert elever på studieretninger uten kroppsøving. Elevene må også ha gått på skole i Norge gjennom hele skolegangen, med unntak av kortere perioder i utlandet, som utveksling. Dersom det skulle være noen elever som svarer på undersøkelsen, som ikke innfrir kriteriene, vil dette fanges opp av spørsmål i spørreskjemaet.

Spørreundersøkelsen er anonym, og ved å svare på spørreskjemaet samtykker elevene til at deres svar kan brukes i studien. Dette blir de også informert om på første side i spørreskjemaet.

Tusen takk for at dere tar dere tid til å hjelpe meg! Det settes veldig stor pris på!

Med vennlig hilsen

Karl Even Korbøl

Vedlegg 4 – Manual til gjennomføring av spørreundersøkelse

Lenke til spørreskjema: <https://nettskjema.no/a/livslang-bevegelsesglede>

Estimert tid til besvaring av spørreskjema: 10-15 minutter

Ønskelig fremgangsmåte for gjennomføring av spørreundersøkelse:

- Elevene sitter adskilt med hver sin pc/ipad
- Lærer deler lenken med elevene på en sikker måte (teams eller lignende)
- Elevene svarer på spørreskjemaet i klasserommet, i en skoletime

- Det ønskes at lærer er tilgjengelig dersom elevene skulle trenge noen form for hjelp

Det er svært viktig at lenken ikke deles til personer som ikke er en del av utvalget (avgangselever), for å sikre at kun avgangselever besvarer spørreskjemaet. Da alle som har lenken kan gå inn å svare på spørreskjemaet.

Vedlegg 5 – Spørreskjema

Livslang bevegelsesglede gjennom kroppsøving

Side 1

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Hei!

Tusen takk for at du svarer på denne spørreundersøkelsen!

Din besvarelse av dette spørreskjemaet er med på å belyse hvordan du og dine medelever opplever kroppsøvfingsfaget (gym) i dag, hvordan deres opplevelse av faget har endret seg gjennom skolegangen, og i hvilken grad gymtimene har påvirket dere til å bli glade i å være i bevegelse.

I dette spørreskjemaet vil du først få noen spørsmål om deg selv, din skolegang, og dine fritidsaktiviteter. Deretter vil du blant annet få spørsmål angående din oppfatning av kroppsøvfingsfaget fra både barneskolen, ungdomsskolen og videregående, og hva du tenker om fysisk aktivitet i dag og for fremtiden.

Du kommer til å få spørsmål angående fortiden, som kan være vanskelige å svare nøyaktig på, men det er viktig at du prøver å svare så ærlig og nøyaktig som mulig. Det finnes ingen fasit på disse spørsmålene, og dine meninger er svært viktige for studien.

Spørreundersøkelsen er anonym, og ved å svare på spørreskjemaet samtykker du til at dine svar kan brukes i studien. Du kan når som helst gå ut av spørreskjemaet dersom du ikke ønsker å delta.

Tusen takk for hjelpen og lykke til!

Med vennlig hilsen

Karl Even Korbøl



Sideskift

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Først noen enkle ting om deg:

Kjønn: *

Hva slags barneskole gikk du på? *

Velg skolen(e) du gikk på fra 1. til 7. trinn.

- Offentlig grunnskole ('vanlig' skole)
- Privat skole (f.eks. Montessori, Steinerskolen)
- Gikk på barneskole i ett annet land enn Norge

Hva slags ungdomsskole gikk du på? *

Velg skolen(e) du gikk på fra 8. til 10. trinn.

- Offentlig grunnskole ('vanlig' ungdomsskole)
- Idrettsungdomsskole (f.eks. NTGU, Wang Ung)
- Annen privat skole
- Gikk på ungdomsskole i ett annet land enn Norge

Hvilken studieretning går du nå? *

Hvilket klassetrinn er du på nå? *

Har du faget kroppsøving (gym) dette skoleåret? *

Ja

Nei

Har du gått på skole i Norge gjennom hele skolegangen din? *

Dersom skolegangen i Norge kun er avbrutt av inntil 1 år i utlandet, trykk "Ja".

Ja

Nei

Hvor ofte driver du med disse aktivitetene på fritiden, i løpet av en vanlig uke?

	Aldri	Mindre enn 1 gang i uken	1-2 ganger i uken	3-4 ganger i uken	Mer enn 4 ganger i uken
Organisert idrett (f.eks. håndball, fotball, friidrett, svømming, langrenn med trener til stede) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trening på treningssenter *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Egentrening (trening på egenhånd for å bli bedre i idrett) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annen fysisk aktivitet (f.eks. skitur, gåtur, svømme, sykle, ballek, frisbeegolf) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor lang tid bruker du på disse aktivitetene på en vanlig dag?

	Ingen tid	Mindre enn 1 time	1-2 timer	3-4 timer	Mer enn 4 timer
Skjermaktivitet (f.eks. sosiale medier, TV, dataspill) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre stillesittende aktiviteter (f.eks. lese, høre på musikk mens du er i ro) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Idrett og/eller trening (både alene og sammen med andre, med og uten trener tilstede) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annen fysisk aktivitet (f.eks. skitur, sykle, skating, frisbeegolf) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Her kommer noen spørsmål om gymtimene på barneskolen:

Hvor godt likte du gymtimene på barneskolen? *

Hvis det forandret seg, svar hvor godt du likte gymtimene på 7. trinn.

Veldig dårlig

Dårlig

Verken godt eller dårlig

Godt

Veldig godt

Hva syntes du om gymtimene på barneskolen?

Svar etter hvor godt disse påstandene stemmer.


1 = helt uenig, 7 = helt enig.

	1	2	3	4	5	6	7
Jeg følte at jeg hadde stor fremgang i forhold til målet med gym *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte meg veldig bekvem (trygg) sammen med de andre elevene i gymtimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte sterkt at gym passet måten jeg ville være i aktivitet på *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte at jeg utførte øvelsene i gym veldig riktig *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte jeg kunne omgås de andre elevene på en vennlig måte i gymtimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det vi drev med i gymtimene var helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsket at gym skulle være *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte aktivitetene i gymtimene var noe jeg fikk til bra *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte jeg hadde god og åpen kommunikasjon med de andre elevene i gymtimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte sterkt at jeg hadde mulighet til å gjøre valg i forhold til aktivitetene i gymtimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte jeg kunne klare de oppgavene det ble lagt opp til i gymtimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte meg veldig fortrolig (komfortabel) med de andre elevene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivitetene i gymtimene var i stor grad forenlig med mine valg og interesser *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor enig er du i disse utsagnene om gymtimene på barneskolen?

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
Det var gøy å ha gym på barneskolen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gymtimene på barneskolen gjorde at jeg fikk lyst til å være mer fysisk aktiv på fritiden *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Er det noe du ønsker å legge til angående hvordan du opplevde gym på barneskolen?

 Sideskift

Side 4

Obligatoriske felt er merket med stjerne *

Her kommer noen spørsmål om gymtimene på ungdomsskolen:

Hvor godt likte du gymtimene på ungdomsskolen? *

Hvis det forandret seg, svar hvor godt du likte gymtimene på 10. trinn.

Veldig dårlig

Dårlig

Verken godt eller dårlig

Godt

Veldig godt

Hva syntes du om gymtimene på ungdomsskolen?

Svar etter hvor godt disse påstandene stemmer.

1 = helt uenig, 7 = helt enig.

	1	2	3	4	5	6	7
Jeg følte at jeg hadde stor fremgang i forhold til målet med gym *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte meg veldig bekvem (trygg) sammen med de andre elevene i gymtimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte sterkt at gym passet måten jeg ville være i aktivitet på *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte at jeg utførte øvelsene i gym veldig riktig *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte jeg kunne omgås de andre elevene på en vennlig måte i gymtimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det vi drev med i gymtimene var helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsket at gym skulle være *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte aktivitetene i gymtimene var noe jeg fikk til bra *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte jeg hadde god og åpen kommunikasjon med de andre elevene i gymtimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte sterkt at jeg hadde mulighet til å gjøre valg i forhold til aktivitetene i gymtimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte jeg kunne klare de oppgavene det ble lagt opp til i gymtimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte meg veldig fortrolig (komfortabel) med de andre elevene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivitetene i gymtimene var i stor grad forenlig med mine valg og interesser *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor enig er du i disse utsagnene om gymtimene på ungdomsskolen?

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
Det var gøy å ha gym på ungdomsskolen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gymtimene på ungdomsskolen gjorde at jeg fikk lyst til å være mer fysisk aktiv på fritiden *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Er det noe du ønsker å legge til angående hvordan du opplevde gym på ungdomsskolen?



Sideskift

Side 5

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du faget kroppsøving (gym) dette skoleåret?»

Her kommer noen spørsmål om gymtimene på videregående:

Hvor godt liker du gymtimene på videregående? *

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du faget kroppsøving (gym) dette skoleåret?»

Veldig dårlig

Dårlig

Verken godt eller dårlig

Godt

Veldig godt

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du faget kroppsøving (gym) dette skoleåret?»

Hva synes du om gymtimene på videregående?

Svar etter hvor godt disse påstandene stemmer.

1 = helt uenig, 7 = helt enig.

	1	2	3	4	5	6	7
Jeg føler at jeg har stor fremgang i forhold til målet med kroppøving *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg veldig bekvem (trygg) sammen med de andre elevene i gymtimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler sterkt at gym passer måten jeg vil være i aktivitet på *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler at jeg utfører øvelsene i gym veldig riktig *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler jeg kan omgås de andre elevene på en vennlig måte i gymtimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det vi driver med i gymtimene er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at gym skal være *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler aktivitetene i gymtimene er noe jeg får til bra *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler jeg har god og åpen kommunikasjon med de andre elevene i gymtimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler sterkt at jeg har mulighet til å gjøre valg i forhold til aktivitetene i gymtimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler jeg kan klare de oppgavene det legges opp til i gymtimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg veldig fortrolig (komfortabel) med de andre elevene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivitetene i gymtimene er i stor grad forenlig med mine valg og interesser *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du faget kroppsøving (gym) dette skoleåret?»

Hvor enig er du i disse utsagnene om gymtimene på videregående?

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
Det er gøy å ha gym på videregående *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gymtimene på videregående gjør at jeg får lyst til å være mer fysisk aktiv på fritiden *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Er det noe du ønsker å legge til angående hvordan du opplever gym på videregående?

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du faget kroppsøving (gym) dette skoleåret?»

Til slutt, noen få spørsmål om hva du tenker om fysisk aktivitet i dag og i fremtiden:

Hvor godt stemmer disse påstandene for deg?

1 = helt uenig, 7 = helt enig.

	1	2	3	4	5	6	7
Etter videregående ønsker jeg å være fysisk aktiv *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utenom gymtimene liker jeg å drive med sport/idrett *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etter videregående ønsker jeg å delta på trening i idrettslag-/klubb *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er interessert i å utvikle min fysiske form *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>